



Universidade de Brasília

Instituto de Artes – IdA

Departamento de Música – MUS

Trabalho de Conclusão de Curso

O ENSINO DE VIOLÃO EM GRUPO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PARQUE 210/211N

Brasília – DF

Novembro/2013

EUDES DE CARVALHO BRAGA

**O ENSINO DE VILÃO EM GRUPO: UM ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA PARQUE 210/211N**

Trabalho de conclusão de curso
submetido como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Música.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary
Vasconcelos de Abreu

Brasília-DF
Novembro/2013



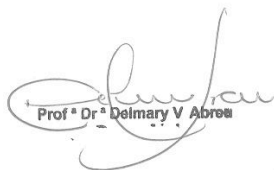
UnB

Decanato de Ensino de Graduação
Instituto de Artes
Departamento de Música
Curso de Licenciatura em Música

EUDES CARVALHO BRAGA

**O ENSINO DE VIOLÃO EM GRUPO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA
PARQUE 210/211 NORTE – DF**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, apresentado a Universidade de Brasília – UnB, no Instituto de Artes, Departamento de Música como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Música com nota final igual a SS sob a orientação da Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, segundo o ato de nomeação da banca n. 21/2013



Prof. Dr. Delmary V. Abreu

Brasília/DF, 09 de dezembro de 2013-12-09



Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli Azevedo



Profa. Ms. Cassiana Zamith Vilela

Dedicatória: A minha mãe pelo incentivo e compreensão nas minhas horas difíceis de transição profissional, ajudando-me na escolha concretizada de me tornar músico e professor.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

A minha mãe *Jedida de Carvalho* por ter me acompanhado nesse processo formativo;

A *Julia Luetz*, por me ajudar acompanhando-me nesse processo inclusive me apoiando emocionalmente;

À minha orientadora, professora *Dra. Delmary Vasconcellos de Abreu*, por me ensinar a olhar o mundo com mais generosidade e cuidado com o outro, e por despender-me sempre a sua atenção e o seu tempo para a elaboração deste trabalho;

Ao amigo *Anco Marcos Menezes*, por tantos encontros de alegria nos momentos de lazer, de carinho e amparo nos momentos difíceis, bem como, de partilha nos momentos de estudo e reflexões filosóficas e epistemológicas;

Ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Graduação em Música da UnB, pelo enriquecimento proporcionado à minha trajetória formativa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como o ensino de violão em grupo esta organizado nas aulas da professora Suiá Tavares da Escola Parque 210/211N na cidade de Brasília/DF. Como objetivos específicos, busquei: averiguar como acontece este ensino no dia a dia da sala de aula; compreender como a professora define o que será trabalhado em sala de aula; entender como os objetivos são estabelecidos; analisar como se dá a relação com os alunos e como isso influencia no seu trabalho; verificar quais sistemas de notação musical são utilizados. A revisão de literatura do trabalho está fundamentada em conceitos de ensino de música em grupo com um breve relato sobre as perspectivas históricas que envolvem o ensino de musica no Brasil, bem como a chegada do violão e o trabalho com o ensino de instrumentos em grupo (GALILEA, 2012; TABORDA, 2011; FONTEERRADA, 2008; ZENON, 2006; TOURINHO, 2006; ALMEIDA, 2004; ALMEIDA, 2004). Com uma abordagem qualitativa, o método utilizado foi o estudo de caso. A estratégia de pesquisa utilizada foi a entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que a profissão de professor tem se tornado cada vez mais dinâmica, necessitando estar atento a metodologias de ensino que levem todos os alunos a aprenderem. Para tanto, além de o professor planejar e executar boas aulas faz-se necessário ter uma mente aberta para que mudanças de procedimentos possam ser feitos durante o processo de ensino e aprendizagem. É na boa relação com o aluno que o professor se torna capaz de enxergar e valorizar o conhecimento que o aluno traz. Acredito que este trabalho poderá contribuir com estudos que tratam do ensino de música, especificamente, do ensino de violão em grupo, nas escolas de educação básica do Distrito Federal e outras localidades. Ao trazer à tona a experiência de professores, por intermédio de suas próprias vozes, tornamos visível um modo de ensinar violão em grupo no contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino de violão em grupo; professores de música; educação básica; escola parque.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate how teaching guitar is organized in the class of the teacher Suiá Tavares. The study was led at *Escola Parque*, in Brasília/DF. Some objectives were to find out how everyday teaching is driven in class; understand the guidelines that are presented; recognize how goals are established; evaluate the educator's relationship with her students and how it effects her work; and attest which systems of musical notation are used. Literature review is based in the concept of music teaching education in group with a brief report of historical perspectives that involves the teaching of music in Brazil, as well as, the arrival of the guitar, working and teaching with instruments in group (GALILEA 2012; TABORDA 2011; FONTEERRADA 2008; ZENON, 2006; TOURINHO, 2006; ALMEIDA, 2004; CRUVINEL, 2004). A qualitative approach was used to study the teacher's routine in the class. The strategy used was the semi-structured interview. Results show that the teaching occupation has become increasingly dynamic, requiring to that professional to be aware of teaching methodologies that optimize learning. Thus, it is necessary to have an open procedural changes that could be made during the process of teaching and learning. As a contribution to music education findings, specifically guitar group teaching on elementary schools, this work brings the educator's experience through their own voices, becoming visible a way to teach guitar in group in a school context.

Keywords: Teaching guitar in-group; Music Teachers; basic education;

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| APAM | Associação de Pais e Mestres |
| CASEB | Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília |
| CIVEBRA | Curso Internacional de Verão de Brasília |
| DIS | Distorção de Idade Seria |
| EMB | Escola de Música de Brasília |
| ENECIM | Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical |
| EP | Escola Parque |
| ESM | Estágio Supervisionado em Música |
| DF | Distrito Federal |
| ITEB | Instituto Técnico de Educação de Brasília |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MPB | Música Popular Brasileira |
| PEAM | Prática de Ensino e Aprendizagem Musical |
| UnB | Universidade de Brasília |
| SEE/ DF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| SESI | Serviço Social da Indústria |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Delimitação do tema | 10 |
| 1.1.1 Experiência no ensino de violão em grupo | 13 |
| 1.1.2 Observação do ensino de violão em grupo no Projeto Oficina de violão .. | 16 |
| 1.1.3 Prática de estágio com ensino de violão em grupo na Escola Parque | 20 |
| 2 O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E METODOLÓGICAS. | 23 |
| 2.1 Perspectivas Históricas..... | 23 |
| 2.1.1 O Violão..... | 26 |
| 2.1.2 O Ensino de Instrumento em Grupo..... | 31 |
| 2.2 Perspectivas Metodológicas..... | 38 |
| 2.2.1 Concepções de ensino..... | 38 |
| 2.2.2 Metodologias de Ensino de Instrumento em Grupo | 41 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA | 45 |
| 3.1 Pesquisa Qualitativa | 45 |
| 3.2 Estudo de Caso | 47 |
| 3.3 Escolha do caso | 48 |
| 3.4 Técnicas de Coleta de Dados | 48 |
| 3.4.1 Entrevista | 48 |
| 3.5 Procedimentos de Coleta de Dados | 50 |
| 3.6 Procedimentos de Análise | 51 |
| 4 FORMAÇÃO MUSICAL E EDUCACIONAL..... | 53 |
| 4.1 Formação musical da professora | 53 |
| 4.1.1 Aprendizagem em Família | 53 |
| 4.1.2 Aprendizagem em contextos formais | 55 |
| 4.2 Experiência músico-educacional | 58 |
| 4.3 Inserção e atuação na Escola Parque | 60 |
| 5 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE VIOLÃO EM GRUPO NA AULA DA PROFESSORA | 64 |
| 5.1 Os Modos de Ensinar..... | 64 |
| 5.2 Objetivo da aula | 65 |
| 5.2.1 Planejamento | 68 |
| 5.2.2 Procedimentos Metodológicos em sala de aula..... | 70 |
| 5.2.3 O registro das aulas | 73 |
| 5.2.4 Avaliação..... | 73 |
| 5.2.5 O Relacionamento com os Alunos | 75 |
| 5.3 O ser professor | 76 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 78 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 82 |
| ANEXOS | 87 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do tema

Ao longo da minha formação musical tive aulas de violão popular, individual e em grupo, com professores em diferentes níveis educacionais, quais sejam: na iniciação musical, no nível técnico e na graduação. Durante esse processo de ensino e aprendizagem musical me deparei com vários problemas relacionados a prática docente desses professores como, por exemplo, a falta de organização na disciplina; de clareza no que deve ser trabalhado nas aulas; dos objetivos a serem alcançados e na forma de avaliação. Observei que esse fato acontecia porque, talvez, alguns desses professores não tiveram uma formação que possibilitasse a experiência didática em contextos diferenciados, e que propiciasse, assim, uma melhor atuação e organização referente à disciplina que ele se propôs a trabalhar.

Essa constatação ocorreu a partir de minha prática docente. Mesmo antes de minha conclusão no curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília – UnB tenho atuado como professor particular de violão e guitarra. Durante a minha atuação uma experiência de ensino me chamou a atenção levando-me a refletir sobre diversos aspectos que envolvem o ensino de violão. Tive uma aluna de violão chamada Clara que possuía apenas seis anos de idade. A princípio, me senti completamente perdido sobre o que e como ensiná-la a tocar o instrumento. Indaguei-me o que ela seria capaz de executar no violão? Que repertório trabalhar? Qual metodologia de ensino utilizar para essa faixa etária?

À medida que eu trabalhava com a aluna Clara fui, de certa forma, aprendendo, com ela, a lidar com as situações que envolviam o ensino de música para crianças desta faixa etária. Lembro que para testar os conteúdos a serem abordados utilizei da estratégia de ensino, denominada por mim como “tentativa-erro”. No princípio eu procurava ensinar o repertório da maneira como a música tinha sido gravada, ou seja, na mesma tonalidade e com o mesmo arranjo. Porém, comecei a perceber, com o passar do tempo, que a aluna não avançava na prática e no conhecimento musical, e isso a entediava, pois o desinteresse pelo estudo era visível. Ao querer

manter a aluna por muito tempo no mesmo exercício e na mesma música percebia que ao invés de avançar havia uma estagnação. Clara contou-me que “tinha treinado em casa, mas que era difícil”. Esse fato me deixou muito incomodado, já que eu não poderia tratá-la da mesma forma como eu assim o fazia com os demais alunos.

A partir dessa experiência, fui notando que deveria simplificar as melodias e escolher tonalidades adequadas, que tornassem mais simples a execução das músicas no violão. O violão é um instrumento complexo por possuir peculiaridades já que a escolha da tonalidade e da digitação pode ser determinante no nível de dificuldade que a música pode alcançar.

Comecei, então, a procurar por melodias que tivessem uma tessitura curta e a escolher tonalidades onde fosse possível utilizar mais cordas soltas. Tonalidades de sol, dó e ré maior, bem como os relativos menores tem esta característica.

Desta forma, eu procurava escolher uma melodia e testava-a com exercícios práticos até chegar a uma tonalidade e digitação confortável para a aprendizagem do aluno. Os critérios utilizados e princípios consistiam em usar o maior número de cordas soltas possíveis; utilizar os dedos indicador, médio e anelar da mão esquerda, já que para se obter uma sonoridade limpa ao violão é necessário um pouco de destreza por parte dos dedos mencionados.

Mais tarde conheci o método Suzuki. Esse método proporcionou-me a refletir e pensar que prática com o repertório poderia ser modificado e simplificado, de forma a atender o nível técnico do aluno. Isso, de certa forma, me deixou mais tranquilo em relação ao trabalho que eu havia realizado anteriormente, já que mesmo sem ter um acesso prévio a este tipo de metodologia acabei fazendo um trabalho semelhante e de boa qualidade alcançando o objetivo a qual me propus. Aos poucos fui aprendendo a aprender a ensinar, isto é, a organizar o ensino, o tempo de atenção do aluno, a duração da aula. (PUERARI, 2011)

Na experiência de ensino com a aluna Clara, lembro que a aula era de 50 minutos, mas era impossível prender a atenção da aluna durante tanto tempo. Eu notava como ela ficava cansada durante as aulas, e para um melhor aproveitamento comecei a conversar com ela respeitando o seu

tempo para a aprendizagem. Comecei, então, a dividir a aula em partes, primeiramente com exercícios técnicos e repertório, e quando notava que a aluna estava ficando desinteressada eu começava a tocar músicas para ela ouvir, ou, às vezes, mostrava a ela diferentes estilos musicais. Eu fazia da seguinte forma: colocava uma música sem falar nada, e no final perguntava o que ela tinha achado. Eu perguntava para a aluna, o que ela estava ouvindo, se conseguia me dizer quais instrumentos tinham na música, e se ela conseguia reproduzir em forma de melodia os instrumentos musicais. Além disso, eu indagava-a sobre aspectos relacionados à sonoridade de cada instrumento, e como o violão se encaixava naquele contexto, ou seja, se o violão tinha a função de acompanhar ou fazer o solo. Essas indagações ocorriam porque a aluna tinha durante as aulas elementos para responder tais questões. Eu procurava ensinar os elementos musicais relacionados a melodia, harmonia e ritmo, texturas, timbres, entre outros.

Essa experiência me levou a aprender muito sobre apreciação musical. Aprendi com a aluna a ouvir música sem pré-conceitos, sem me atentar apenas para a análise musical, o nível de dificuldade, ou o estilo, mas, apenas o que aquele som representava (SWANWICK, 2003; REGO, 2012).

Essa forma de organizar o conteúdo respeitando a faixa etária do aluno, o tempo do aluno, o interesse pelo assunto, os jeitos de aprender e ensinar foi-me esclarecido somente quando me deparei com a disciplina de didática no curso de graduação. (CASTRO, 2001)

O curso de licenciatura em música não oferece uma disciplina específica de didática da música contemplando modos de ensinar para diferentes faixas etárias, mas disciplinas de práticas de ensino e aprendizagem em música (PEAM 1,2,3). Por isso, e com base na experiência de ensino vivenciada com a aluna Clara procurei na faculdade de educação disciplinas relacionadas à Educação Infantil. Interessava-me saber como uma criança aprende música, principalmente a música instrumental, neste caso o violão. Ao cursar a disciplina de Didática fui percebendo a importância de um planejamento, com os objetivos bem definidos, a utilização de recursos didáticos que auxiliem a aula dentre eles: apostila, recurso de áudio e vídeo.

Porém, permaneceu ainda a inquietação de como organizar o ensino de violão em grupo.

1.1.1 Experiência no ensino de violão em grupo

Durante alguns anos trabalhei como professor nos cursos básicos pontuais na Escola de Música de Brasília – EMB, com uma média de 15 alunos por turma, realizadas aos sábados. No início a aula era realizada tão somente de forma expositiva, isto é, utilizando o quadro para tirar as dúvidas de alunos sobre determinado assunto. Neste período, percebi que fazia muita diferença, para a realização de uma boa aula, a utilização de um bom material didático que pudesse contemplar diversos níveis de aprendizagem contendo exercícios e atividades gradativas, auxiliando, assim, o aluno durante a sua prática diária.

Com o tempo comecei a notar que se o ensino fosse sistematizado por meio de apostilas auxiliaria os alunos de diferentes níveis, uma vez que na aula nem sempre o conteúdo é compreendido rapidamente. Isso ocorre porque em aulas de instrumento em grupo, quando se ensina determinados exercícios sempre acontece de alguns alunos aprenderem com mais facilidade. Isso, a meu ver, gera dois problemas: o primeiro consiste em certo desinteresse por parte dos alunos que aprendem com mais facilidade, pois eles começam a tocar músicas fora do planejado para a aula, muitas vezes, intimidando os estudantes com mais dificuldade. Por isso, no meu entendimento, o ensino de violão em grupo com o auxílio de um material didático elaborado, pensado e adequado ao contexto de ensino, talvez, possa evitar este tipo de problema.

Tomei consciência da importância do uso de material didático ao observar as aulas que eram realizadas por meus colegas professores do curso. Um caso em especial que me chamou a atenção foi do professor Rafael. Esse professor, da área de piano, tinha uma apostila montada com exercícios gradativos e que, segundo ele, facilitavam as aulas uma vez que, ele não precisava perder tempo com situações do tipo: escrever coisas no quadro, ou esperar que os alunos copiem a matéria, partindo assim direto para o ponto mais importante que é o fazer musical delineado no material

entregue para o aluno.

Entendo que no momento atual vivemos na era tecnológica, cujo acesso de alunos a dispositivos como celulares, tablets e notebooks, são ferramentas que auxiliam a aprendizagem. Porém, é sabido também que a maioria dos alunos ainda não possui esse tipo de “ferramenta pedagógica” que poderia ser considerado como um material de apoio ou didático. Não cabe dizer, neste trabalho, se o material didático adequado é impresso ou digital, mas que tenha uma função de nortear o processo de ensino e aprendizagem do aluno seja dentro ou fora da sala de aula. (CASTRO, 2007; OLIVEIRA, 2007)

Durante a minha formação como instrumentista, tive diversas aulas em que o professor se utilizava do quadro para transmitir a matéria. Foi natural, para mim, repetir o mesmo conteúdo por não ter tido nenhuma experiência didática reflexiva anteriormente. Comecei, então, a observar que minhas aulas não estavam sendo produtivas no momento em que notei certo desinteresse da turma por participar das atividades que eu propunha. Como o curso tinha o foco voltado para a comunidade sem a menor pretensão de formar músicos profissionais, a grande maioria dos alunos queria tocar o instrumento dessa maneira, e quanto mais direto eu era na hora de abordar as questões musicais mais a turma se mostrava interessada em participar e aprender o repertório.

Conversando com colegas do curso que ofereciam oficinas de outros instrumentos comecei a perceber que a grande maioria repetia o processo pelo qual tinha passado quando eram estudantes. Ou seja, alguns colegas me contaram que tiveram professores com uma formação voltada para o ensino do instrumento. Isso refletia na forma como aprenderam a tocar e ensinar seus instrumentos. Observei que outros professores do mesmo curso pontual da EMB haviam aprendido de forma mais informal e, assim, ao trabalhar com um grupo maior de alunos alguns problemas eram visíveis como, por exemplo, turma dispersa e falta de material que facilitasse o fazer musical, para assim ganhar tempo no momento da aula. O curso pontual tinha esta característica, de dar certa flexibilidade para os professores realizarem as aulas não possuindo um formato pré-definido diferente do que é proposto pela EMB nos seus cursos regulares.

Outro ponto que me incomodava era o fato dos diferentes tempos de aprendizagens dos alunos na mesma turma. Ao notar que alguns alunos ao aprenderem com mais facilidade acabavam desestimulando os outros por estes pensarem que não eram capazes de chegar ao mesmo nível me fez refletir sobre o que fazer. Questionei-me que, se eu tivesse um material que contemplasse uma sequência didática gradativa, talvez, eu pudesse trabalhar com um grupo de alunos a atender a todos ao seu tempo, já que os alunos que aprendem com mais facilidade podem avançar para os próximos exercícios e músicas, enquanto que os alunos com mais dificuldade terão sempre um material a sua disposição para recorrer em momentos de dúvida.

Essa forma de organizar o ensino tornou-se, para mim, uma questão importante a se pensar, já que era necessário atender aos alunos de forma homogênea, dando oportunidades de igualdade para que, cada um deles alcançasse o seu objetivo em aprender música.

Os questionamentos supramencionados, oriundos de minhas experiências formativas, me levaram a compreender a importância da construção de materiais didáticos que auxiliem o ensino de violão em grupo, elaborados para contextos de ensino e aprendizagem específicos. Cada ambiente de ensino possui suas características e peculiaridades (OLIVEIRA 2000; SOUZA, 1997). Ou seja, tanto a estratégia de ensino utilizada pelo professor, quanto o material didático acabam se relacionado entre si, uma vez que a partir daquilo que o professor conhece e sabe fazer é delineada a forma de ensinar e aprender.

Essa constatação foi ampliada a partir de minha atuação em duas disciplinas do curso de licenciatura em música, relacionadas às práticas de estágio supervisionado. Atuei, com observações e práticas de ensino, em dois contextos diferentes: projeto social e escola de educação básica – Escola Parque. Tive como foco observar como acontecia o ensino e aprendizagem de violão em grupo nestes dois contextos.

1.1.2 Observação do ensino de violão em grupo no Projeto Oficina de violão

Durante a disciplina Projeto de Estágio, tive contato com o projeto conhecido como Oficina de Violão, dirigida pelo professor Ulisses Higino. Durante as minhas observações me chamou a atenção a linguagem utilizada pelo professor durante as aulas para se comunicar com os alunos. O professor tinha uma maneira de transmitir o conhecimento musical que estava ligada ao objetivo da aula, neste caso observado, o de colocar o aluno para tocar o instrumento o mais rápido possível desde a primeira aula. À medida que observa as aulas ficou evidente, para mim, que devido ao nível de conhecimento que o professor se dispôs a transmitir aos alunos, não era necessário a utilização de uma linguagem tão formal como é o caso da partitura para que esta fosse realizada com sucesso.

A Oficina de Violão possui uma história de mais de dez anos e teve seu início em maio de 2000 na Biblioteca Machado de Assis em Taguatinga. O objetivo da Oficina de Violão é oferecer cursos de violão popular, com prática em grupo e na Orquestra de Violões Oficina. A cada quatro meses são realizadas apresentações para familiares e amigos dos alunos e para a comunidade, propiciando, desta forma, condições para que os alunos se aprimorem como músicos. No intervalo entre essas apresentações são realizados vários eventos sociais e de lazer (Serestas em Hospitais, Asilos, Orfanatos, etc. Encontros esportivos recheados de música e violão, passeios, etc.).

O projeto tem o seu ponto forte na figura do professor Ulisses, que sempre se mostrou muito querido dos alunos. Conversando com ele em alguns momentos ficou claro, para mim, a preocupação do professor em tornar a aula o mais agradável e musical possível. Segundo Higino (2013) "Sem forma de cobrança a aula de música é um momento de prazer e diversão". Desta forma, como afirma Mills (2007),

Professores que ensinam de forma musical, que atraem os alunos com seu entusiasmo e conhecimentos. Procuram deixar cada um deles sentindo-se melhor por terem ido a uma aula. Eles ensinam através da música (e não apenas sobre música): os alunos passam a aula fazendo música, ouvindo

música e refletindo sobre música. (MILLS, 2007, p.84)¹
(Tradução minha)

Para isso, alguns pontos foram observados como, o ambiente em que é realizado o projeto que possuiu uma parcela de influência ao contar com um bom espaço físico, sala de aula arejada com cadeiras e estantes de partituras para os alunos, que trazem consigo seus instrumentos. Ulisses disponibiliza para os alunos apostilas de diferentes níveis que acredito serem importantes dentro do processo de ensino e um sitio (site) onde posta informações relevantes para os alunos.

As aulas foram observadas aos sábados no ITEB em Taguatinga Sul. Assisti aulas de diferentes níveis para entender melhor. O processo utilizado pelo professor ao trabalhar com turmas heterogêneas, formadas por pessoas de diferentes idades indo de crianças a idosos, me chamou muito atenção logo no primeiro dia de aula. Como trabalhar com um grupo assim com varias gerações que tem interesse em estilos musicais muito diferentes e em pontos muito distintos na vida? Sobre essa questão, Ulisses falou sobre a atenção e a sensibilidade que o professor deve ter ao observar os alunos. Segundo Higino (2013), “sensibilidade para interagir com as pessoas é importante [...]” “O olhar ajuda a perceber como as pessoas estão se sentindo”.

Ulisses sempre enfatizou que suas aulas não têm a menor pretensão de formar músicos profissionais, mas sim dar uma opção para aquele tipo de pessoa que apenas quer tocar um instrumento por *hobby*, e assim ter um contato mais aprofundado com a música sem ter de passar por uma escola formal onde se estuda partitura e teoria musical. Apesar desta filosofia, a oficina é bem organizada e o aluno consegue um bom desenvolvimento por meio de uma aula musical e planejada. A apostila contém letras de músicas cifradas e um pequeno dicionário de acordes com as posições no violão. Sobre as aulas Higino comentou (2013): “A psicologia me ajudou a trabalhar em grupo. Entender a si mesmo ajuda a entender o outro”.

¹ Teachers who are teaching musically, [who] draw in students with their differing enthusiasms and backgrounds, and leave each of them at least slightly better for having been to a lesson. They teach through music (not just about music): students spend lessons making music, listening to music and reflecting on music. (MILLS, 2007, p.84)¹

A escolha de um repertório eclético se mostrou importante e muito eficiente durante as aulas, já que os alunos sempre se mostraram interessados no conteúdo apresentado. Outro ponto importante é a escolha de tonalidades que facilitem a execução no instrumento. Tonalidades como sol, dó, ré e lá maior possuem posições mais simples de serem executadas ao violão. Isso é um passo muito importante para a realização de boas aulas, já que existe um interesse eminente por parte dos alunos em interagir musicalmente. Segundo Penna (2012, p.70), "entendemos que essa falta de envolvimento e interesse evidencia que as atividades desenvolvidas eram, na verdade, pouco significativas para os participantes".

Dividir passo a passo o conteúdo a ser assimilado é outro fator imprescindível para se alcançar os objetivos. Ulisses sempre iniciava as aulas com uma pequena seção de alongamentos, afinava os instrumentos e dividia o ensino das músicas da apostila em passos: primeiro, o ritmo da música; segundo, sequência de acordes, a junção dos dois e, por fim, cantar e tocar. Para Higino (2013), "cantar faz bem proporcionando conforto emocional".

Durante a aula o professor canta a música para ajudar na compreensão rítmica e onde ocorrerá a mudança dos acordes encorajando os alunos a cantarem também. Em um determinado momento Higino pede para que toda turma cante junto com ele. E, somente ele toque o que é bem interessante. Para que se possa assimilar o ritmo, batida da música, Ulisses recomenda: "repetição ajuda a fixar e dominar os movimentos". Fica aqui clara a importância da oralidade e a imitação na transmissão de conhecimento. Assim:

A imitação, muitas vezes, ligadas à repetição, é um dos recursos principais para o aprendizado. A repetição tanto de trechos como de músicas inteiras era uma estratégia constante. Servia tanto à absorção de habilidades técnicas dos instrumentos quanto subsidiada a memorização de frases e padrões rítmicos, gerando inclusive processos reflexivos a partir dos quais os trechos cresciam em qualidade de execução. (PRASS, 2004, p.150)

Para relacionar a quantidade de compassos em cada acorde Higino usa um esquema bem interessante marcando em cima da cifra a quantidade

de vezes que o padrão rítmico (batida) deve ser repetido ex: G2 acorde de sol maior repetir 2x o ritmo.

Pude notar o conceito de *riffs* utilizado pela educadora Lucy Green (2008), já que para ensinar o solo das músicas o professor separava o trecho da música em partes e ficava repetindo junto com os alunos até a compreensão e execução de forma correta dentro da música. Existe uma relação de afetividade com os alunos sempre os encorajando a acertar as músicas e a ajudar uns aos outros. Na escolha do repertório basicamente formado por músicas populares pode-se fazer uma analogia a Kodály, e o seu trabalho para encorajar o aprendizado de músicas folclóricas e populares.

No relacionamento com as crianças, Ulisses procura deixá-las bem a vontade sem pressioná-las. Muitas vezes, durante a aula elas se levantam caminham pela sala, tomam água, ou vão ao banheiro. Para Higino (2013), “os alunos menores ficam cansados mais rapidamente, e é normal para a idade fazer pequenas pausas durante a aula”. As primeiras sequencias de acordes trabalhadas no violão sempre valorizam a menor quantidade de movimento possível. Podem-se tocar esses acordes no violão movendo no máximo dois dedos da mão esquerda o que é uma prática muito importante para quem está trilhando os primeiros passos no violão. O professor procura sempre mostrar aos alunos o que está acontecendo na mudança dos acordes quais dedos se movem e porquê. Ele procura sempre dar palavras de incentivo aos alunos. Segundo Higino (2013), “entender o processo de aprendizado é fundamental para obter bons resultados, e assim se sentir motivado para continuar estudando”.

À medida que observava as aulas ficou evidente, para mim, que devido ao nível de conhecimento que o professor se dispôs a transmitir aos alunos, não era necessário a utilização de uma linguagem tão formal como é o caso da partitura para que a aula seja realizada com sucesso. Ulisses priorizava utilizar cifras e números, além de sinais criados por ele para indicar quantidade de compassos e a duração de tempo.

1.1.3 Prática de estágio com ensino de violão em grupo na Escola Parque

Durante a matéria Estágio Supervisionado em Música me deparei com outra realidade relacionada ao ensino do violão em grupo. Agora realizado no contexto da Escola Parque 210/211N, localizada na cidade de Brasília. Percebi que nesse espaço escolar o ensino possuía peculiaridades relacionadas ao público alvo, ambiente, espaço físico, forma de ensino, perfil e atuação do professor, material didático e participação dos alunos. Segundo Puerari (2011),

Considerando as peculiaridades da escola, o ensino de música, quando pensado especificamente para os contextos escolares, podem revelar não somente concepções e práticas de educação musical, mas, também, dimensões envolvidas nos processos de escolarização. (PUERARI, 2011, p. 52)

Baseada na concepção pedagógica do educador Anísio Teixeira, a escola foi criada para complementar a matriz curricular das Escolas Classe, oferecendo espaço específico e adequado para a prática da Educação Física e ensino de Artes (Música, Teatro e Artes Visuais), com o objetivo de promover a integração sociocultural dos alunos, preparando-os para um posicionamento crítico e transformador na sociedade. Sendo assim, a escola tem como missão, contribuir para o desenvolvimento integral do cidadão, sensibilizando-o por meio das Artes e Educação Física.

O projeto político pedagógico da escola tem como foco para o ensino de música, trabalhar elementos da linguagem musical estabelecendo relações compositivas e expressivas.

Atuei em duas turmas da professora Suiá Tavares, graduada em Artes Visuais, mas que atua com o ensino de música na referida escola. Nessas turmas eram realizadas aulas de violão em grupo com uma média de, aproximadamente, 12 alunos.

A professora, que estudou anteriormente música na Escola de Música de Brasília e com o professor Everaldo Pinheiro, foi também integrante da Orquestra de Violões de Brasília. Esta formação tem garantido a professora conhecimentos musicais que a auxiliam a realizar aulas de música na Escola Parque. Porém, evidencia um problema recorrente na rede pública de ensino, que é a contratação e a realização de concursos para professores

atuarem na área de arte com formação em outras áreas do conhecimento que não música. Ou seja, professores que não são formados em música vêm executando este papel. Pesquisadores da área de educação musical como Abreu (2011), Hirsch (2007), Del-Ben (2005), Hummes (2004) e Penna (2002), têm afirmado que professores com outras licenciaturas tem assumido o ensino de música nas escolas de educação básica (ABREU, 2011, p. 19-21).

A função da educação musical no contexto da Escola Parque é muito ampla, pois visa o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, desenvolvendo diferentes habilidades, dentre elas a aprendizagem musical. Hentschke e Del-Ben (2003) afirmam que:

A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. (HENTSCHKE E DEL-BEN, 2003, p.181).

O trabalho com música é muito importante para a escola, pois podemos, com as práticas musicais, estimular o desenvolvimento de outras habilidades indispensáveis para a formação do ser humano. A meu ver, e diante de outros contextos educacionais da rede pública de ensino, a Escola Parque conta com uma boa estrutura física. Para o ensino de violão, a professora conta com aproximadamente 12 violões em condições de uso. Dentro de cada sala de aula encontram-se cadeiras de madeira, quadro branco, armários de aço e ventiladores.

Um dos maiores problemas para realização das aulas, detectado por mim, foi a falta de isolamento acústico. Muitas vezes, é possível ouvir mais o que acontece em outras salas ou do lado de fora do que dentro de sala de aula. Isso gera alguns problemas como, falta de concentração e atenção dos alunos e um desgaste maior por parte do professor. De acordo com Abreu (2011), o barulho é uma situação recorrente em contextos escolares, e cada professor, a seu modo, tem de adequar as situações de ensino.

Como o meu foco no estágio estava direcionado para a aprendizagem musical do aluno, o meu olhar estava voltado para a forma que os estudantes aprendiam violão, quais dificuldades eram comuns, como o repertório influenciava na motivação, como o ambiente de aprendizagem era construído e não no professor e sua visão a respeito do ensino, como ele enxerga o ensino de violão em grupo, quais as dificuldades que ele encontra em sala de aula, como organiza as aulas, qual a sua relação com os alunos e como ela acontece, e qual a influência do ambiente e do material didático no dia a dia do ensino do instrumento.

Ao vivenciar situações de ensino em dois contextos educacionais diferenciados percebi que os professores organizam o ensino também de maneira diferenciada, de acordo com o contexto em que atuavam. Uma vez que não tive como propósito no estágio da Escola Parque observar de forma mais aprofundada a atuação da professora, permaneceu em mim a dúvida de como a professora da Escola Parque organiza o seu modo de ensinar; o seu papel neste contexto; o material didático utilizado; a influência da sua formação neste contexto educacional; o sistema de notação utilizado para o ensino do instrumento.

Questionei-me como o ensino de violão em grupo está organizado nesses diferentes contextos educacionais. Isso me levou a refletir sobre os conteúdos e estratégias, objetivos e finalidades do ensino; as bases que sustentam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de violão nesse contexto; e as estratégias utilizadas pela professora para realizar suas práticas de ensino do instrumento.

Esses questionamentos levaram ao objetivo geral da pesquisa que consiste em investigar como o ensino de violão em grupo esta organizado nas aulas da professora Suiá Tavares da Escola Parque 210/211N. Como objetivos específicos: averiguar como acontece este ensino no dia a dia da sala de aula; compreender como a professora define o que será trabalhado em sala de aula; entender como os objetivos são estabelecidos; analisar como se dá a relação com os alunos e como isso influencia no seu trabalho; verificar quais sistemas de notação musical são utilizados.

2 O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E METODOLÓGICAS.

2.1 Perspectivas Históricas

Olhar o passado para compreender o momento atual é de grande valor, nos ajuda a entender o processo pela qual o ensino de música no Brasil vem passando ao longo dos anos e o motivo das transformações que vivemos. Para uma ampla visão sobre este processo precisamos voltar no passado, mais precisamente a chegada dos portugueses ao Brasil. Após o descobrimento, desembarcaram em terra tupiniquins os jesuítas, de certo os primeiros educadores musicais e consigo trouxeram valores, conceito e práticas que influenciaram por muitos anos o conceito de educação em nosso país.

No trabalho dos jesuítas algumas características são marcantes e facilmente percebidas dentre elas: o rigor na metodologia e a imposição de uma nova cultura. Imposição que desconsiderava os valores e conhecimentos do povo colonizado com rigor metodológico inspirado no estilo militar pregando o mais absoluto controle de todas as tarefas realizadas. Os alunos aprendiam pela prática exaustiva por meio de exercícios que evoluíam gradativamente até o domínio de determinada disciplina. Foi com estes princípios metodológicos que, provavelmente, se construiu no Brasil a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os índios eram treinados e aprendiam música e valores europeus.

Durante o período colonial pouco foi mudado, ficou a cargo de a igreja desempenhar o papel de educador musical, estreitamente ligado ao modelo europeu que se utilizava de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado. A chegada da família real ao Brasil trouxe consigo uma nova situação para a música praticada em terras brasileiras, se antes a música ficava restrita as igrejas, passou agora a ser executada em teatros que costumavam receber companhias estrangeiras de ópera, operetas e zarzuelas.

Quanto ao ensino de música neste período pouco se sabe. Porém, como o repertório europeu era predominante é bem possível que o modelo

de ensino não tenha sofrido muitas alterações. Mesmo com registros de atividades musicais foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras. Ocorreu por meio de um decreto onde o ensino deveria ocorrer em dois níveis: noções de música e exercícios de canto sem dar mais detalhes a respeito do processo a ser utilizado.

A primeira instituição de ensino especializado em música surgiu no Rio de Janeiro em 1845. O Conservatório Brasileiro de Música e em São Paulo foi fundado o Conservatório Dramático Musical seguindo as mesmas formulas dos conservatórios europeus. Privilegiavam o ensino de instrumentos, conforme o costume da época. Entendia-se e por muito tempo se entendeu que o ensino de música e ensino de instrumentos eram sinônimos. Ao que parece, os procedimentos metodológicos não variaram seguindo-se com exercícios técnicos progressivos, repetição e formação de repertório (FONTEERRADA, 2008 p. 211).

Entretanto, foi somente no século XX que novas ideias relacionadas a educação musical começaram a desembarcar por aqui. Dentre elas vale destacar o trabalho do professor Anísio Teixeira e a proposta da Escola Nova em que as artes deveriam ser retiradas do pedestal onde se encontravam para serem colocadas junto a comunidade. Assim, o ensino de música não deveria se restringir apenas a alguns talentosos, mas, ser acessível e contribuir para a formação do ser humano. Mário de Andrade que defendia no bojo do movimento modernista, a função social da música e a importância e o valor do folclore e da música popular. Começava assim a se desenvolver uma identidade nacional que foi ganhando espaço entre os educadores musicais.

Villa Lobos ao propor para São Paulo seu projeto educacional de canto coral para escolas que, seria mais tarde ampliado para todo o Brasil tornou-se em pouco tempo um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil. Instituiu o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Seu método influenciado claramente pela proposta de Kodály, que havia conhecido em suas viagens a Europa, priorizava o uso de material folclórico e popular da própria terra dava ênfase no ensino de música por meio da prática do canto coral, utilizava a manossolfa e propunha democratização do acesso a música. Esta utilização de material folclórico do

próprio país é bem característico dos movimentos nacionalista ocorridos nos países que buscavam reconhecimento. Por isso, encontrou no Brasil terreno fértil com o apoio de Getúlio Vargas que entendeu o poder da música para a capacidade que esta tinha para arregimentar as massas e uní-las. Viram-se, assim, estádios de futebol lotados para se cantar música brasileira.

Durantes os anos 60 o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, mas não havia grande diferença da proposta anterior porque os professores eram praticamente os mesmos. Em 1971 o ensino de música sofreu um grande baque. Com a promulgação da lei n.5692/71 começou a perder espaço nas escolas, porque a lei citada extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística. Os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, tinham caráter polivalente e o professor deveria dominar quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho que mais tarde foi substituído por dança. O resultado, professores com enormes lacunas em sua formação pelo fato de terem que dominar quatro diferentes áreas artísticas.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 de 1996, o ensino de música continuou dentro da disciplina Arte, e a atuação de professores ainda tem sido entendida por muitos sistemas educacionais como um professor polivalente, ou seja, que deve atuar com todas as modalidades do ensino de Artes. Mesmo com a aprovação da Lei 11.769/2008 que torna o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica, os professores que atuam no ensino de Arte, em sua maioria, ainda são formados em outras áreas de conhecimento que não música.

No contexto pedagógico, a música é essencialmente uma forma de linguagem e, como tal, deve estar adaptada ao cotidiano do estudante para que ele possa construir seu conhecimento sobre a mesma. Cabe ao professor estimular o estudante, planejando atividades que estimulem a criatividade e sensibilidade, contribuindo assim para a formação de um cidadão maduro e sensível em relação a si mesmo, ao outro e ao ambiente que o cerca.

Dentro deste quadro, o momento atual é de redefinição do ensino de

música. E, o ensino de instrumentos em grupo uma alternativa viável a presença da música nas escolas. (TOURINHO, 2002)

2.1.1 O Violão

O violão, instrumento com elementos comuns a família dos cordofones, instrumentos de uma ou mais cordas esticados entre pontos fixos em que as cordas precisam ser pinçadas para produzir sons além de mecanismos de afinação, braço e escala em que é possível modificar o comprimento da corda e assim obter diferentes notas além de caixa de ressonância.

Muito popular em terras brasileiras, evoluiu da viola ou vihuela ibérica presente nas orquestras de catequeses jesuíticas quando ainda tinha quatro ou cinco ordens de cordas. Embora pareça provável que o instrumento tenha chegado anteriormente, notícias certas sobre violas de arame só aparecem de fato nas cartas dos jesuítas, que chegaram ao Brasil com Tomé de Souza em 1549. Tendo sido eles que introduziram de forma sistemática as violas e outros instrumentos em nosso país.

A viola possuía então, três cordas duplas e a primeira simples. Um século mais tarde ganharia mais uma ordem de cordas e na metade do século do XIX mais uma corda. Tornou-se assim um instrumento de seis cordas duplas que mais tarde se tornaram simples. Este fato exigiu um aumento de tamanho para compensar o baixo volume de som. Desta forma se tornou uma viola grande ou, violão. Segundo Zanon (2006),

O violão em seu formato atual é, na verdade, um desenvolvimento organológico do séc. XIX. Os instrumentos trazidos pelos jesuítas provavelmente foram as vihuelas, alaúdes e violas – as quais, simplificadas, tornaram-se guitarras barrocas – que, levadas ao interior do país pelos bandeirantes, foram adotadas como o instrumento folclórico nacional por excelência: a viola caipira. Isto, conjugado à marcada diferença cultural entre as classes sociais no período imperial, estigmatizou o violão – como acontecia na Espanha – como o instrumento do populacho, dos capadócios e da marginalidade [...]. (ZANON, 2006, p. 79)

Assim, o violão evolui para seis cordas, sendo assimilado perfeitamente pela sociedade carioca a partir da segunda metade do século XIX, assumindo logo o papel de acompanhador de manifestações musicais urbanas. Segundo Taborda (2011), há uma característica peculiar ao desenvolvimento do violão, desde o seu surgimento até os dias de hoje: jamais lhe definiram padrão de estrutura, forma, tamanho, afinação, número de cordas etc.

O violão como conhecemos nos dias atuais, começou a tomar forma na passagem do século XVII para o século XIX nesse período se padronizou as dimensões utilizadas até os dias atuais. Foram estabelecidas técnicas de execução que permanecem até hoje vigentes. Com isso, métodos para tocar o instrumento foram se espalhando o que de certa forma acabou vulgarizando, entre os músicos, não apenas a correta forma que se deveria sustentar o violão, mas também a postura dos braços, das mãos e as várias maneiras de dedilhar as cordas com os dedos da mão direita. (TABORDA, 2011, p. 57)

Por ainda não ser possível precisar a data de chegada do violão ao Brasil, estima-se que tenha ocorrido no século XIX por volta de 1808. Com o desembarque de D. João VI no Brasil, acompanhado de uma grande quantidade de portugueses. É possível que o violão tão difundido na cultura popular brasileira tenha tido neste fato histórico a possibilidade de chegar a terras brasileiras.

O instrumento tomou papel inigualável na música popular brasileira. A paisagem sonora dos bairros do Rio de Janeiro passou a ter com o timbre do violão, mais um elemento presente. Porém, a música de rua sempre foi um tema de controvérsias, segundo Schafer (2011). Os intelectuais ficavam irritados com ela. Os músicos ditos sérios ficavam chocados porque, muitas vezes, as pessoas que não musicistas, não profissionais da música se entregavam a tal prática não pelo prazer, mas para apenas subornar o silêncio.

A grande popularização do instrumento trouxe consigo o aparecimento de métodos práticos amplamente difundidos no Brasil e no exterior. Estas publicações tinham com objetivo tornar acessível o contato com a literatura para o instrumento. Destinado ao público amador encontrava na praticidade da notação musical o seu ponto forte. Com a utilização de

tablaturas, sistema de notação extremamente prático em que são desenhadas seis linhas que correspondem assim a cada corda do instrumento. Nas tablaturas espanholas e italianas a linha acima representava a corda mais grave enquanto nas francesas, inversamente, representavam a corda mais aguda, sendo a forma francesa mais utilizada pelos músicos populares nos dias atuais. Sobre as linhas são escritos números que representam assim onde devem ser pressionadas as cordas, ou seja, a casa e a corda onde se deve colocar o dedo.

Esta forma de notação, a tablatura veio simplificar o aprendizado do instrumento já que este se encontrava e até hoje se encontra extremamente difundido nas classes populares que o utilizam, quase que preferencialmente para acompanhar canções. Seguindo o mesmo princípio surgiram métodos cifrados que tinham como objetivo ensinar aos alunos as posições dos acordes maiores e menores no instrumento por meio de desenhos. Seguindo o processo, algumas publicações começaram a abolir os desenhos dos acordes, utilizando o modelo de cifragem que até hoje é utilizado. Também, letras das canções acompanhadas de cifras que representam os acordes. Isso pode ser aclarado na afirmação de Taborda (2011).

O violão esteve presente na sociedade brasileira, tanto nos círculos de elite quanto nas manifestações das camadas mais populares. Assumiu lugar único, enquanto meio de execução e corporificação de representações sociais, constituindo-se num ponto de partida privilegiado para investigar a particular dinâmica assumida pela cultura música do Rio de Janeiro de fins do século XIX as primeiras décadas do século XX. (TABORDA, 2011, p.168)

Vale ressaltar que, mesmo com esta ampla difusão do instrumento em todas as classes da sociedade, o violão de rua e o violão de concerto possuem uma grande diferença técnica. A grande quantidade de métodos práticos que foram impressos no Rio de Janeiro revela mais um aspecto nesta grande diferença. O violão como instrumento nacional foi se consolidando na medida em que a cidade do Rio de Janeiro foi passando por profundas transformações econômicas e sociais devido a chegada da família real ao Brasil. A urbanização trouxe mudanças drásticas a diversos setores da sociedade, mudanças na paisagem nas relações sociais e no cotidiano

dos cariocas. Junto com os estrangeiros chegaram também indústrias, artesanato, modas e hábitos que proporcionaram uma revolução no modo de vida da população. O instrumento foi se espalhando à medida que a cidade se reorganizava.

Devido a essa popularidade o violão deu sempre o que falar, pois hora era defendido por aqueles que o amavam, e em outros momentos atacado pelos que o odiavam. Nenhum outro instrumento suscitou tantos comentários e críticas quanto o violão, pau e corda que acalentou modinhas embalou lundus e se fez tamborim para marcar e difundir o samba nascente. Instrumento de capadócio, capoeira, boêmio e malandro (TABORDA, 2011).

Com a chegada da família real ao Brasil houve um processo de europeização em diversas camadas da sociedade. Esse processo atingiu a música em cheio com a desvalorização do que era produzido em território nacional. Ao violão couberam mais críticas por estar associados a gêneros nacionais, especialmente a classes mais humildes e aos pobres urbanos que o portavam do que ao instrumento propriamente dito. Coube mais tarde a compositores como Villa-Lobos dar nova posição ao instrumento e a música nacional. Segundo Galilea (2012, p. 117), “o violão de Villa-Lobos, como aconteceu na Península Ibérica e na América do Sul, alimenta-se de melodias, harmonias e ritmos da música popular, um traço que o instrumento parece levar em seu DNA”. Essa associação com as classes menos favorecidas da sociedade trouxe muitos problemas para o reconhecimento do violão. Conforme afirma Taborda (2011).

O reconhecimento do violão como instrumento popular por excelência, não apenas pelo desempenho enquanto suporte harmônico dos gêneros da música típica, mas pela associação as camadas desfavorecidas da sociedade, foi o mote para a sustentação do discurso erigido a partir de princípios do século XX, no qual, uma vez que essencialmente popular, o violão deveria ser banido dos círculos onde a verdadeira arte seria praticada. (TABORDA, 2011, p. 192)

Nesta trajetória em busca de reconhecimento o papel de Villa Lobos é extremamente importante. Grande conhecedor do instrumento chegou a lecioná-lo devido a sua virtuosidade, tocava outros instrumentos do violoncelo à clarineta, mas foi com violão que se tornou um frequentador do

circuito cultural do Rio de Janeiro. O músico, não se limitou a conviver com chorões, ele freqüentava a roda de intelectuais onde era conhecido como “o menino do violão”. Obteve seu conhecimento sobre violão não apenas nas rodas de choro, mas, também, seguindo os modernos ensinamentos dos guitarristas espanhóis, dentre eles Tárrega e seus discípulos. A esse respeito, o autor afirma que “a despeito da reconhecida habilidade de executante, Villa Lobos demonstrou todo o conhecimento que possuía ao escrever obras para o instrumento enriquecendo a literatura violonística com obras definitivas”. (TABORDA, 2011, p. 105)

Com o passar do tempo o ensino de violão, de forma coletiva, tornou-se uma realidade para muitos professores que trabalham com estudantes iniciantes que vão ter o primeiro contato com o instrumento escolhido. Esta concepção tem se tornado uma importante ferramenta na democratização do ensino de instrumentos musicais (CRUVINEL, 2004).

Mesmo em escolas especializadas de música (escolas particulares, públicas, conservatórios) os professores cada vez mais se tornam adeptos do ensino coletivo. As escolas de música de ensino superior também encontram respaldo para inserção do ensino coletivo com as modificações introduzidas nos currículos escolares da graduação, onde cursos de bacharelado incluíram disciplinas consideradas anteriormente como específicas das licenciaturas (LDB 9394/1996). A abertura de cursos de pós-graduação no Brasil convida a aplicação de novas metodologias, apoiadas na pesquisa consistente e fundamentada. Dissertações e teses brasileiras são trabalhos de pesquisa que apresentam alternativas para introduzir o ensino coletivo como uma opção de atendimento, (TOURINHO, 2002; SILVA, 1985) acreditando que o ensino coletivo possibilita o acesso de mais pessoas, com menor custo, maior possibilidade de interação social e aquisição mais rápida de parâmetros musicais

2.1.2 O Ensino de Instrumento em Grupo

Nos últimos anos o ensino de violão e de outros instrumentos em grupo vem ganhando espaço nos mais diversos ambientes, tais como: escolas de educação básica, projetos sociais e até mesmo no ambiente universitário. São inúmeros os benefícios encontrados nesta abordagem de ensino. Sabe-se que além de atender a uma maior quantidade de interessados na prática de instrumentos, este tipo de ensino é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino, gerando resultados significativos nas escolas aonde vem sendo adotado. (Cruvinel, 2003)

Por meio de pesquisas como a de Cruvinel (2003), a eficiência do ensino coletivo de instrumento musical pode ser observado a partir das seguintes evidências: 1) é eficiente como metodologia na iniciação instrumental; 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 3) o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento; 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) há baixo índice de desistência; 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros; 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania e para mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição aos alunos; 9) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletivo contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da auto-valorização, da auto-estima; do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e a união do grupo; 10) a didática e a metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e às necessidades de cada grupo.

Atualmente, no Brasil e em Brasília ainda há muito a ser construído e trabalhado nessa abordagem de ensino.(GURGEL, 2012). Porém, existem pioneiros discutindo e trabalhando nesse assunto. É importante ressaltar o trabalho do ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e de professores/pesquisadores: Ana Cristina Tourinho, Flavia Maria Cruvinel, Maria Isabel Montandon, Joel Luís Barbosa, que, desde 2004, vêm promovendo encontros para discutir sobre o assunto. A respeito do ENECIM, Cruvinel afirma que:

Busca-se através do evento fomentar discussões atuais como forma de enriquecer o pensamento acadêmico e o movimento artístico-cultural do país. Além disso, o evento oportuniza discussões sobre políticas públicas que viabilizem a formação e capacitação de professores visando a democratização do Ensino de Música por meio de metodologias de Ensino Musical e Ensino Coletivo de Instrumento Musical nas escolas de Ensino Básico, pública e particular, bem como, espaços de ensino não formal e/ou espaços alternativos. (CRUVINEL, 2004, p. 4)

Sobre a história do ensino coletivo de música no Brasil, vale destacar e ressaltar o trabalho de Almeida (2004) e sua primeira experiência com este tipo de abordagem pedagógica ocorrida no início dos anos 60. Ao ser procurado pelo vereador Lucas Pelagalli, que exercia também o cargo de chefe do setor de manutenção da Fábrica de Fiação e Tecelagem São Martinho que, em nome de um de seus donos, o Sr. João Chammas, lhe solicitou que organizasse uma banda de música para os filhos dos operários daquela indústria (ALMEIDA, 2004).

Ao aceitar a proposta, começava o seu grande desafio: ensinar crianças a tocar diferentes instrumentos dentre eles: saxofone, clarineta, trompete, trombone, bombardino, sousafone, requinta, bumbo, surdo, caixa e pratos, de forma coletiva sem antes terem passado por uma aula de teoria musical. Se este fato já é encarado como, um grande problema a ser pensado, nos dias de hoje imaginem na década de 60? Encarando este desafio o professor e pesquisador Almeida (2004) estava lutando não apenas com as imensas dificuldades que esta proposta de ensino proporcionada mas, também, contra toda uma tradição pré-concebida a respeito do ensino de instrumentos de forma individual. Nesse aspecto, o autor salienta o seguinte:

Alguns músicos curiosos estavam presentes, e um tanto atônitos com aquela forma de iniciar. Alguns achavam que aquilo era uma loucura! “Isto não vai dar certo!” Diziam uns. Outros acharam interessante a experiência. Nunca tinham visto alguém sentar numa estante de uma banda, sem antes ter passado por aulas de solfejo (De ter feito o Bona, como se dizia na época) e sem ter tocado o instrumento por pelo menos 3 meses. (ALMEIDA 2004, p. 17)

Sendo um dos pioneiros, podemos dizer que o autor encontrou muitas dificuldades que vão desde a falta de material didático passando pela falta de metodologias a abordar e indo até questões que envolvem a motivação e o desenvolvimento do ser humano. Para o autor, “a falta de material didático adequado para o ensino coletivo de instrumentos constitui, a meu ver, o maior empecilho para o seu bom desenvolvimento, até hoje”. Devido à falta de opções restou ao autor e professor encontrar as soluções dentro da realidade ao qual estava inserido. (ALMEIDA, 2004 p. 24)

A partir das palavras de Almeida (2004) podemos compreender o quão difícil é manter um aluno motivado interessado na aula de instrumento e de música. Lembro-me que durante o meu trajeto como aluno e professor, me deparei diversas vezes com esta situação. Ao iniciar meus estudos de guitarra recordo do quão difícil era, e ainda é, passar horas praticando escalas em todas as tonalidades e em diversas posições no braço da guitarra. Hoje, depois de vários anos estudando consigo enxergar nas escalas a música que tanto era descrita por alguns professores que tive. Mas, ao mesmo tempo, me pergunto: poderia ter sido bem menos doloroso não? A resposta é que hoje consigo entender por que muitos dos meus colegas músicos acabaram desistindo do ensino formal de música e de instituições formais afinal, é muito difícil permanecer anos estudando elementos relacionados à música sem enxergar a música que é o objetivo principal. Segundo Almeida (2004):

Sabe-se, que ninguém toca um instrumento se não adquirir um mínimo de técnica sobre ele. Como transformar uma atividade penosa em um trabalho prazeroso? Utilizei melodias, folclóricas, da MPB, de filmes, que os aprendizes queriam tocar, e dizia: “Para você tocar isto, você precisa aprender isto”. Criei o “princípio da necessidade”. Para se atingir um objetivo, tem-se que percorrer um caminho. O interesse e a vontade de tocar uma melodia, levaram todos à prática da técnica instrumental como atividade natural e agradável. Todas as vezes em que eu chegava para trabalhar com os garotos, estavam cada um em seu canto praticando escalas,

exercícios técnicos dos métodos ou estudando passagens difíceis das músicas que estavam na estante, e que integrariam o repertório da próxima apresentação da banda .(ALMEIDA 2004, p.20)

Assim, criando estratégias e refletindo a respeito do que acontecia ao seu redor o professor foi criando estratégias que lhe permitissem um bom desenvolvimento dos seus estudantes, o autor afirma que:

A prática de exercícios técnicos e escalas, quase sempre sem nenhum atrativo, passaram a ser trabalho prazeroso no aprendizado de um instrumento musical. Aquilo de que ninguém gosta, muitos odeiam, a maioria não pratica, foi transformado em um esquema racional de trabalho, cobrindo todas as necessidades dos interessados. (ALMEIDA 2004, p. 20)

Ao longo dos anos a concepção de que o ensino de instrumentos deve ser individual para que haja um melhor desenvolvimento do aluno tem sido refletida. É claro que, conforme o nível de performance do estudante as necessidades relacionadas ao seus aprendizados serão diferentes. Muitas vezes, são necessárias aulas individuais para se trabalhar coisas específicas relacionadas à execução do instrumento ou as dificuldades de cada aluno. Mas, para o aluno que está tendo seus primeiros contatos com o instrumento pode ser difícil, a princípio, ter o professor como um modelo a ser atingindo. Na maioria das vezes, isso gera frustrações e por que não, até dificuldades no aprendizado. Segundo ALMEIDA (2004),

Os bons professores dão suas aulas com o instrumento na mão. Tocam. Demonstram. Exemplificam. Porém, o aprendiz, na maioria das vezes, acha que é impossível a ele tocar igual, porque ele ainda não é professor. Quando vários aprendizes tocam juntos, tudo muda, do ponto de vista musical, um ouve o outro - e desenvolvemos, de maneira mais eficiente, a mais importante habilidade para um músico - a educação do ouvido relativo. (ALMEIDA 2004, p.23)

Assim o ensino de música em grupo mostra os seus pontos fortes, ajuda a criar parâmetros para os estudantes e até mesmo para os professores. Lembro-me muito bem da minha primeira experiência com o ensino de instrumento de forma coletiva. Essa experiência ocorreu em 2009, quando eu tinha acabado de me formar em guitarra elétrica pela Escola de Música de Brasília (EMB), fui convidado para dar aulas de guitarra no Curso Pontual oferecido pela Associação de Pais e Mestres (APAM) para turmas compostas por 15 alunos . Durante os anos que trabalhei naquele ambiente pude notar a força que o trabalho em grupo pode ter. Observei muitas

amizades sendo construídas entre os alunos, banda sendo formadas e sonhos sendo idealizados pelos estudantes. Vi com os meus próprios olhos que quando se aprende em grupo resultados podem ser alcançados com maior rapidez. Para Almeida (2004, p. 23), “O aprendiz que toca sozinho não tem parâmetro para avaliar o seu desempenho. Ouve sempre o seu próprio som, não tendo outro para fazer comparação”.

Durante a minha formação no curso de licenciatura em música na Universidade de Brasília (UNB), me deparei com situações muito interessantes relacionadas ao ensino de instrumentos em grupo uma delas ocorreu durante a matéria Prática de Ensino e Aprendizagem Musical (PEAM 3) e tem relação com a dificuldade de se ter uma quantidade de instrumentos satisfatória para a realização de uma aula de música em grupo. Na ocasião deveríamos trabalhar com a metodologia construída pela professora Lucy Green em que os alunos aprendem música de forma coletiva um com o outro tendo no professor uma espécie de orientador. Confesso que naquela época era muito difícil para mim, acreditar em tal proposta devido a grande dificuldade que encontramos para realização das aulas. A maior dessas dificuldades consistiu na falta de instrumentos. Era muito difícil motivar os alunos que ficavam esperando a sua vez para tocar. Foi preciso conversar muito com eles e mostrar conceitos relacionados ao trabalho em grupo. Na experiência compartilhada por ALMEIDA (2004), a utilização do instrumento por vários estudantes é capaz trazer benefícios, ao contrário do que se imagina gerar motivação para os estudantes. Assim, afirma o autor:

[...] o uso socializado dos instrumentos demonstrou exatamente o contrário. Na realidade, esse novo sistema proporcionou ganhos notáveis na aprendizagem e criou um ambiente de interação social extraordinariamente interessante. O espírito de solidariedade, de partilha, foi se instalando num crescendo, a ponto de que dividir o tempo de utilização de um instrumento com o colega se transformou em coisa perfeitamente aceita e natural. Outros valores morais e educativos foram sendo acrescentados, tais como: a disciplina, a responsabilidade, a urbanidade, a tolerância e, principalmente, o zelo que cada um tinha com “seu” instrumento, que era compartilhado com seus colegas. (ALMEIDA 2004, p.22)

Outra experiência relacionada ao ensino de instrumentos de forma coletiva ocorreu durante o meu (ESM) Estágio Supervisionado em Música. Naquela ocasião as aulas eram de violão para um grupo de

aproximadamente 14 estudantes, e os alunos tinham que compartilhar o instrumento. Como era de se esperar, isso gerou problemas porque nem todos os alunos queriam ficar parados olhando o colega tocar e esperar a sua vez. Foi preciso utilizar estratégias conversando com eles para que aula tivesse um bom resultado. Mas, o mais interessante é que durante as aulas os próprios alunos começaram a sentir a necessidade de ter um instrumento não apenas para realizar a aula, mas para ter em casa e poder praticar. Lembro-me bem do relato de alguns alunos que diziam: “Poxa! aprendi a música, mas se eu não treinar em casa eu vou esquecer. Preciso de um violão”. Segundo Almeida (2004), essa ambição tem seu valor:

A ambição de ter aquilo que é seu constitui, sem dúvida alguma, uma poderosa força impulsionadora do desenvolvimento humano. O educador que utilizar inteligentemente essa força motriz, inerente ao ser humano, no processo educativo, estará contribuindo decisivamente para criar uma nação de homens livres e vencedores (ALMEIDA 2004, p .23).

Mesmo depois de tantos anos, o relato do autor a cerca do ensino de música de forma coletiva ainda é atual. Temos até hoje dificuldades muito semelhante as que ele teve e que envolvem: poucas opções metodológicas e um material didático escasso. Cabe, assim, aos professores continuar essa caminhada, mesmo com todas as dificuldades. Nesse sentido, Almeida (2004) afirma que,

Cada vez que me lembro de alguns acontecimentos da época, mais me convenço de que valeu a pena ter ousado trilhar tal caminho pela satisfação de ter contribuído para a formação de verdadeiros cidadãos. O mais gratificante, sem dúvida alguma, foi ter possibilitado a muitos desses jovens a ascensão social que jamais teriam conseguido se não lhes fosse dada essa oportunidade. (ALMEIDA 2004, p. 25)

A construção do conhecimento teórico vinculado a prática do instrumento desde o primeiro contato do aluno com a música é um dos pontos fortes desta abordagem de ensino. Essa construção ajuda a motivar o estudante criando um ambiente de sociabilização, pois, como afirma Almeida (2004), “o ensino coletivo de instrumentos permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e

agradável” (ALMEIDA, 2004, p. 27). Esta abordagem é, portanto, um meio de ensinar música de forma musical ao utilizar a música como ponto de partida.

Com base na citação de Almeida relembro que, no ano de 2012 fui um dos alunos selecionados para participar de um intercambio entre a Universidade de Brasília e Universidade de Louisville nos Estados Unidos. Lá tive a oportunidade de ter contato com a metodologia de ensino utilizada para a transmissão de conhecimentos que envolvem a área do jazz. O jazz é um estilo musical que proporciona uma certa liberdade por parte dos instrumentistas pois, envolve muita improvisação e da liberdade para que se crie uma personalidade musical por parte de cada instrumentista. Lá tive a oportunidade de ter aulas de guitarra de forma individual e em grupo com o professor Craig Wagner. Confesso que fiquei muito curioso com a primeira aula de guitarra em grupo por ser algo que não tive muito contato anteriormente.

Logo num primeiro momento me chamou a atenção o desnível da turma formada por quatro alunos em níveis completamente diferentes em vários aspectos: tecnicamente, conhecimento teórico e tempo de experiência com o instrumento. Isso seria um grande problema para qualquer professor porém a abordagem do professor Wagner foi extremamente musical. Ele escolheu uma música do repertório norte americano, um conhecido standard de jazz, e começou a montar um arranjo para quatro guitarras junto com os alunos. Ele prosseguia sempre explicando o porque das suas escolhas, construindo o conhecimento a partir da música e do nível de cada estudante, desenvolvendo também diversos outros conceitos de sociabilização e cooperação entre os alunos. Lembro-me de suas palavras dizendo que deveríamos trabalhar em equipe, e que o mais importante era o produto final a música. Como forma de incentivo, ressaltava que, na hora dos improvisos, cada aluno podia mostrar o seu nível de domínio do instrumento, mas durante o arranjo o trabalho em equipe deveria ser priorizado porque este era o propósito. Isso me lembra bem a posição de Almeida (2004) que diz: “Como é que alguém pode ter a coragem de ensinar música sem fazer música desde o primeiro instante? Por que ter maior preocupação com o “saber” e esquecer-se do “fazer”? (ALMEIDA, 2004, p. 27

2.2 Perspectivas Metodológicas

2.2.1 Concepções de ensino

2.2.1.1 Concepção interacionista

A relação professor-aluno depende da visão do professor acerca do seu papel, compreendendo as características que cada aluno possui, ou seja, o meio sócio cultural ao qual faz parte além dos seus ditos talentos naturais. Assim, conforme a concepção abordada pelo professor, o aluno terá relações distintas entre eles. Segundo Gadotti (1999, p. 2), “o educador para por em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante o da vida”.

Acerca do papel do professor, cabe a ele tornar o desenvolvimento dinâmico em que ambas as partes se beneficiem da relação. Essa troca constante de conhecimento, é importante sem deixar de lado toda a bagagem cultural e biológica do aluno e do professor. Isso pode tornar o ambiente escolar mais atrativo para ambas as partes deixando um pouco de lado a visão, já pré-concebida, sobre a posição de professores e alunos dentro de sala de aula. Essa concepção interacionista procura ver de forma mais abrangente a formação do aluno, olhando por várias perspectivas e levando em consideração as suas potencialidades sem deixar de lado o meio ambiente em que este está inserido. Essa visão é bem diferente da ambientalista em que a pessoa é um produto do meio em que vive, ou mesmo da visão inatista em que o ser humano já estaria pré-destinado a ser o que é.

Segundo o construtivismo Piagetiano o professor precisa compreender que ele não é o único que sabe dentro de sala de aula, pois toda criança traz consigo uma bagagem de aprendizado. O conhecimento é uma grande descoberta e novidade para quem a faz, mesmo já existindo anteriormente, dessa forma o ser sujeito às influências do meio recebe o que é passado por

outro, este conhecimento transmitido visa objetivos e habilidades que levem às competências. O aluno atua armazenando informações e reflexões, sendo assim, neste tipo de abordagem, supõe-se que o professor possa analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para desta forma ganhar controle sobre o aluno e modificar sua maneira de desenvolver.

Na abordagem humanista, o foco encontra-se predominantemente no aluno ou indivíduo sem deixar de lado, uma maneira interacionista de desenvolvimento do conhecimento. Neill *apud* Mizukami (1986) traz uma proposta na qual a criança se desenvolva sem intervenções. Para Rogers *apud* Mizukami (1986) o ensino deve estar centrado no aluno com o apoio das relações interpessoais e do crescimento que delas resulta.

2.2.1.2 Concepção Ambientalista

Na concepção ambientalista, o meio torna-se o agente formador do ser humano sendo este capaz de moldar o desenvolvimento do indivíduo. O aluno é consequência das influências existentes no seu meio, ou seja, pelas coisas que acontecem ao seu redor. Essa concepção ambientalista está voltada para a força que o meio exerce sobre o ser humano. Este modelo de desenvolvimento, a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado reforça, o planejamento cuidadoso da forma de aprendizagem e tem grande impacto no comportamento humano. Para Skinner (1973) a relação de dependência é colocada desse modo:

Aqueles que se dedicam ao trabalho produtivo devido ao valor reforçado do que produzem estão sobre o controle sensível e poderoso dos produtos. Aqueles que aprendem através do ambiente natural se acham sob uma forma de controle tão poderosa quanto qualquer tipo de controle exercido por um professor. Uma pessoa jamais se tornara verdadeiramente dependente apenas de si mesma, mesmo se lida efetivamente com objetivos, depende necessariamente daqueles que a ensinaram a fazê-lo. Foram eles que selecionaram os objetivos de que depende e determinaram os tipos e graus dessa dependência (não podendo, por tanto, negar responsabilidade pelos resultados). (SKINNER, 1973, p. 15)

Como o meio pode ser manipulado, o comportamento pode ser mudado modificando-se as condições das quais ele é função, ou seja, alterando-se os elementos ambientais assim, para Skinner (1973), a ênfase do ambiente torna-se clara nas seguintes afirmações:

Na transferência de controle do homem autônomo para o ambiente observável, não deixamos atrás de nós um organismo vazio. Muita coisa ocorre no interior do homem e a filosofia acabara por nos dizer mais sobre esse fato. Explicara por que o conhecimento realmente se encontra relacionado com acontecimentos anteriores, dos quais pode ser apresentado como função. (SKINNER, 1973, p.155)

Transmitir conhecimento, assim como comportamentos éticos e sociais, acaba sendo responsabilidade da escola e do professor, que ao tomar consciência do poder controlador que a educação assume, passa a conceber o ensino de maneira diferente mesmo negando tal controle. Skinner (1973) traz críticas à maneira aversiva como a escola atua, sendo este tipo de controle o mais fácil de ser obtido, mas que não leva a aprendizagem efetiva. Sua forma de atuação é incompatível com as ideias de democracia e direitos humanos amplamente divulgados. A escola estando ligada às agências controladoras da sociedade e do sistema social como o governo, política, etc, sendo responsável pela formação de novas gerações. (SKINNER, 1973).

Na abordagem Skinneriana, o ato de ensinar consiste no planejamento didático onde os estudantes aprendem. E, é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição de comportamento por parte do aluno, comportamentos estes que serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários tais como elogios, notas, prêmios, prestígio, reconhecimento, etc. Tornando-se evidente a maneira como o homem pode ser manipulado e controlado pelo meio em que esta inserido. (SKINNER, 1973).

Já para Vygotsky *apud Oliveira* (1993) é extremamente importante o processo de aprendizado, estando este relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas, diferente de Piaget por Rappaport (1981) que vê o desenvolvimento de dentro pra fora. Ou seja, o desenvolvimento natural

possibilitando a aprendizagem. Para Vygotsky *apud* Oliveira (1993) é o aprendizado que possibilita o despertar do desenvolvimento, assim sendo, sem o contato do indivíduo com o ambiente cultural, o desenvolvimento não ocorreria.

Desta maneira, existe a possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra. Este é um dos pilares da teoria de Vygotsky, que Oliveira (1993) esclarece afirmando que o indivíduo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outro da sua espécie.

Esta concepção de Vygotsky *apud* Oliveira (1993) para o ensino escolar tem grande importância já que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento então, a escola tem um papel fundamental na construção do aluno que a frequenta. O professor tem um papel extremamente importante, capaz de interferir no desenvolvimento do aprendiz provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

É importante destacar que, embora Vygotsky *apud* Oliveira (1993) enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio em que o aluno está inserido e com as relações que nele ocorrem, e não propor uma metodologia autoritária e diretiva.

As qualidades de um professor com essa abordagem podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão, aceitação e confiança em relação ao aluno.

2.2.2 Metodologias de Ensino de Instrumento em Grupo

Contar boas experiências é sempre prazerosos sendo esses fatos que marcam a nossa trajetória como estudante e professor. Porém tenho também algumas experiências muito frustrantes com relação ao ensino em grupo. Sei bem que quando esta abordagem é feita sem planejamento pode ser bem desastrosa. Uma delas aconteceu quando eu ainda era um

estudante da Escola de Música de Brasília. Lá tive a oportunidade de participar de alguns Cursos Internacionais de Verão conhecidos também como CIVEBRA. A proposta desse curso de especialização é muito interessante, uma vez que é realizada com alunos de nível intermediário e avançado no qual músicos renomados no cenário nacional, e até mesmo internacional ficam aproximadamente 15 dias dando aulas. Porém, nem sempre o músico era habilitado para trabalhar com um grupo de estudantes. Isso gerou muitos problemas durante alguns destes cursos. Lembro-me de turmas que começaram com 20 alunos e terminaram com pouquíssimos alunos.

Naquela época isso já me inquietava como é possível uma turma formada só por músicos na sua grande maioria quase que profissionais abandonar as aulas assim? Lembro-me bem do relato de alguns colegas que comentavam coisas do tipo: “poxa o professor toca muito, já tocou e gravou com todo mundo na música popular brasileira, mas, a aula dele é horrível”. Hoje consigo ter uma visão mais racional a cerca do assunto, e vejo que muitas falhas foram cometidas e até hoje são nesses tipos de cursos dentre elas, a falta de material didático, a não existência de uma proposta para as aulas, a falta de uma sequencia de assuntos a serem abordados, e a falta de didática do músico.

Estes fatores dentre outros foram, para mim e outros colegas, determinantes para a desmotivação durante alguns cursos. Na maioria das vezes as aulas se transformavam em performances por parte do professor e de alguns alunos mais adiantados em que se tocavam temas de música brasileira ou de jazz norte americano, mas nenhum conhecimento era construído a partir disto, porque, muitas vezes, nem o nome da música tocada era mencionado.

A partir disso, consigo, hoje em dia, compreender a importância do planejamento para as aulas. Por mais que esse planejamento pareça ser pequeno é de suma importância que o professor o elabore, prescrevendo o que se propõe a fazer. É preciso preparar um material didático por mais simples que este seja, e que este tenha uma proposta clara a respeito de que assuntos serão abordados, definindo metas que pretende alcançar com o grupo com a qual vai trabalhar.

Hoje posso ver que muitas abordagens poderiam ter sido adotadas dentre elas a aprendizagem cooperativa proposta por Tourinho (2006). A autora afirma que,

Na aprendizagem cooperativa são necessárias as diferenças, que tanto incomodam o ensino tradicional e a sonhada “homogeneidade” entre estudantes pretendidas pelos professores. É mais um recurso para o professor lidar de forma positiva com os diferentes estudantes em classe, [...] pode ser aplicado a estudantes em qualquer nível de aprendizado. (TOURINHO 2006, p. 90)

Para a autora, é possível, por meio da performance construir o conhecimento integrar a turma e obter bons resultados. Isso pode ser observado na afirmação abaixo:

Embora com objetivos que requerem um padrão diferenciado daqueles das aulas para iniciantes, a troca de experiências entre estudantes de música de nível médio ou avançado, em se tratando de um repertório ou exercícios de maior complexidade, se realizadas em ambiente colaborativo, propiciam o aprendizado de parâmetros musicais seja qual for o estágio de desenvolvimento musical do estudante. (TOURINHO 2006, p. 90)

Ao avaliar a atuação do grupo na aula, observando e analisando a participação dos alunos nas atividades propostas, a autora diz que, a cada aula ministrada podemos perceber de forma global a atuação, avaliando se as atividades nas aulas funcionam ou não, e assim, podemos repensar e reorganizar essas atividades. Assim, percebemos a importância da avaliação no planejamento, fazendo-se primordial a reflexão para o aprimorando da atuação em sala de aula.

Assim, é de suma importância traçar um plano de ensino eficiente, pois através dele podemos sistematizar nossas aulas, metodologias, objetivos gerais e específicos, e a nossa avaliação.

O plano de aula, na prática, pode sofrer várias modificações durante as aulas, e é interessante quando isso ocorre, pois permite a nós, educadores musicais, que os elementos trazidos pelas experiências dos alunos em seu cotidiano, as nuances percebidas que surjam aleatoriamente, possam ser inseridas com objetivo de enriquecer a aula e alcançar de forma mais eficaz os objetivos pretendidos no planejamento. Isso acontece porque ensinar é uma atividade complexa e envolve vários contextos que tornam

imprevisível o rumo que poderá ter uma atividade ou outra, possibilitando uma experiência nova a cada aula, mesmo que o plano de ensino seja o mesmo.

A metodologia de ensino no contexto da escola passa pela utilização de linguagens formais e informais como partituras, cifras, tablaturas, audição e repetição. Transmitir aos alunos elementos que fazem parte do contexto musical como harmonia, ritmo e melodia. Para tal, será utilizado o ensino de música por meio da música defendido por autoras como Mills, (2007).

A autora deixa clara a importância da oralidade e a imitação na transmissão de conhecimento. No meu entendimento, existem diferentes formas de abordar o ensino de instrumentos em grupo. Não importa se o professor procura criar um ambiente colaborativo, em que os alunos aprendem entre si, e com o auxílio do professor, ou se o professor ensina pelo processo de imitação e repetição para construir o conhecimento. O ensino de música pode ser realizado de forma musical, por meio linguagens formais e informais como partituras, cifras, tablaturas, audição e repetição. Diante disso, o mais importante é que o conhecimento seja construído de forma reflexiva, é que este conhecimento adquirido pelo aluno faça sentido para ele.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o caminho traçado para a formulação desta pesquisa. Por meio da abordagem metodológica podemos compreender muitos aspectos sobre a pesquisa. Isso ficou evidente no meu olhar e na maneira como busquei nortear os objetivos da pesquisa. Segundo Dias (2011), “ao ler uma metodologia, pode-se entender não só o olhar que o pesquisador manteve ao longo do percurso do estudo, mas também como ele tornou-se capaz de corrigir rumos diante dos fatos com os quais foi se deparando”. (DIAS, 2011, p. 30)

3.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa de forma geral costuma ser direcionada, pois durante o seu desenvolvimento procura-se obter dados descritivos mediante o contato direto e interativo de quem pesquisa com o objeto de estudo. Neste tipo de pesquisa o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo o olhar do participante da situação investigada e assim, realizar uma interpretação do fenômeno investigado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a abordagem “procura investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural”. Desta forma, segundo os autores, se torna descritiva, pois o investigador analisa os dados coletados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Cabe, assim, ao investigador/pesquisador observar e analisar por meio do próprio olhar o caso proposto. O pesquisador não é visto separadamente do investigado, pois dele depende o entendimento dos dados coletados. O ambiente natural como fonte direta de dados, o enfoque indutivo junto com os pontos citados anteriormente são características que ajudam a definir a abordagem qualitativa. (PUERARI, 2011)

Nos últimos anos as pesquisas em Música e em Educação Musical vêm se desenvolvendo no Brasil por meio de diversos métodos de investigação. Esses métodos apresentam diferentes abordagens dentre elas, quantitativas e qualitativas. Muitos dos métodos de pesquisa em Educação Musical são oriundos das Ciências Humanas como Psicologia, Sociologia, Antropologia, História e Educação. Segundo Del Ben (2003), pesquisas em Educação Musical vêm adotando uma diversidade de metodologias como: estudos de *survey*; estudo de caso; estudo experimental; pesquisa-ação; história de vida e etnografias. Para a autora há uma ampliação dos métodos de investigação de uma perspectiva quantitativa, surveys e estudos experimentais, para uma perspectiva mais qualitativa, história de vida; etnografias, pesquisa ação e estudos de caso que é a opção adotada neste trabalho.

3.2 Estudo de Caso

O Estudo de Caso de acordo com (YIN, 2005) tem como característica esclarecer uma decisão, ou conjunto de decisões, além do motivo porque foi tomado. Este tipo de estudo é realizado quando se quer lidar com condições contextuais acreditando que estas podem ser pertinentes ao fenômeno estudado como é o caso do método escolhido para a realização desta pesquisa. A partir de uma construção conjunta com o campo, sua utilização foi sendo sinalizada desde a escolha e delimitação do tema e, finalmente, definida com o direcionamento e os objetivos do estudo. Yin (2005) considera que a utilização do método depende, sobretudo, da questão de pesquisa. Do mesmo modo, cada estratégia de trabalho possui “uma maneira diferente de coletar e analisar provas empíricas, seguindo sua própria lógica” (YIN, 2005, p. 21). A construção deste trabalho se iniciou devido ao meu interesse pelo contexto e peculiaridades que o caso apresentava.

A partir do contato com o campo de pesquisa, no meu caso a Escola Parque, o pesquisador desperta para o seu tema de interesse e, então, passar a tomar suas decisões, fazer suas escolhas e montar suas estratégias de investigação. Ao passar por esse processo comecei a delinear minhas opções, o objeto da pesquisa trouxe consigo certas definições. Assim, ao entender o estudo de caso como o estudo de particularidades é possível compreender seu objetivo dentro das circunstâncias apresentadas.

A vantagem principal do estudo de caso, segundo Laville e Dionne (1999), consiste na possibilidade de aprofundamento das questões, pois o investigador não apenas descreverá o caso estudado, mas, sim, terá como objetivo compreender o mesmo.

Para os autores, quando o investigador escolhe um caso, é porque “tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo” (LAVILLE e DIONNE 1999, p. 156).

Ao delinear o caminho que iria seguir na condução da pesquisa, optei por um método que, através de diversas técnicas, possibilita explorar o

campo, reunindo informações que levem à sua compreensão. Nessa direção, Yin afirma que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos”. O que o autor está dizendo é que o estudo de caso colabora para que uma investigação preserve as características significativas dos acontecimentos da vida, respeitando os processos organizacionais, administrativos e econômicos que circundam o caso investigado. (YIN, 2005, p. 20)

3.3 Escolha do caso

O despertar para determinada escolha em específico, se deu ao final da disciplina de Estágio Supervisionado 1. Ao refletir sobre a minha atuação durante a disciplina e sobre as contribuições dadas pela professora de violão da Escola Parque durante o meu estágio percebi que, pelo pouco tempo de atuação, e pelo fato do foco do meu estágio estar mais para o aluno, não foi possível aprofundar o meu olhar para a prática musical da professora, bem como saber dela qual a sua visão sobre o ensino de violão em grupo no contexto da Escola Parque 210/211N. A escola tem como objetivo principal, na área de música oferecer musicalização e oficinas de instrumento, dentre eles o Projeto Oficina de Violão.

Diante disso, senti a necessidade de compreender a visão pessoal da professora Suiá Tavares da referida escola que se tornou a unidade de caso, e, por isso, no meu entendimento, precisava ser investigado. Portanto, a unidade de caso consiste na professora Suiá Tavares.

3.4 Técnicas de Coleta de Dados

3.4.1 Entrevista

Técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas, a entrevista tem sua estrutura definida pelo o contexto e objetivo da pesquisa. Consiste assim na realização de perguntas através de uma conversa entre duas ou mais pessoas com o foco em obter informações que estejam relacionadas ao que se procura investigar. Com o objetivo de incentivar o entrevistado a expor

sua forma de pensar e suas visão pessoal sobre a entrevista, segundo Manzini (2004), possui a seguinte definição:

Um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 9).

As entrevistas são geralmente utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio entrevistado permitindo ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como o entrevistado interpreta aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Como meio para obter entendimentos sobre a visão dos sujeitos as entrevistas dependem, sobretudo, das escolhas feitas pelo pesquisador de acordo com os propósitos da pesquisa e da lente utilizada pelo pesquisador. Com este intuito procurei construir minhas definições para a entrevista a partir das questões de pesquisa. O tipo de entrevista é tão relevante quanto às demais escolhas metodológicas. A escolha por uma entrevista semiestruturada é entendida como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188).

As perguntas necessitam ser realizadas a partir de um roteiro pré-definido que conduza às questões e objetivos da pesquisa. Sua elaboração consiste em levar à construção do conhecimento, visto que as perguntas não são aleatórias e devem levar ao entendimento do campo. Com o cuidado de realizar perguntas relevantes iniciei a elaboração do roteiro (ver APÊNDICE II) que conduziu minha entrevista, entendendo, assim, que ela teve como função trazer as perspectivas de quem foi entrevistado além da exposição de suas ideias.

O processo de elaboração do roteiro de entrevista já vinha ocorrendo antes mesmo de adentrar campo. Havia pontos a serem investigados com um olhar diferente do primeiro contato que tive. Familiarizado com o campo comecei a direcionar minhas observações e fazer indagações que por fim se tornaram os objetivos da pesquisa. A necessidade de obter informações que me permitissem uma maior aproximação com o caso não era possível

apenas pelo meio de observações. Foi então elaborado um roteiro de entrevista para a pesquisa, direcionado especificamente para a professora. A fim de obter informações específicas, o roteiro foi estruturado de forma a investigar o olhar da entrevistada. A entrevista foi realizada com a professora Suiá Tavares da Escola Parque 210/211N, no dia 09 de outubro de 2013. Essa entrevista me ajudou a ter uma compreensão mais profunda sobre o contexto investigado.

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados teve início em setembro de 2013, quando voltei a escola com o objetivo de investigar aprofundado o contato com a professora. Foi nesse contato que a convidei para participar do meu trabalho. Entrei em contato com a Escola onde a professora trabalhava na condição de estagiário e pesquisador obtendo assim autorização (ver APÊNDICE I) para fazer a entrevista. A professora optou por ser identificada pelo seu próprio nome, Suiá Tavares, e não por pseudônimos como geralmente ocorre em pesquisas científicas. A entrevistada argumentou que ser chamada pelo seu próprio nome era uma forma de ser reconhecida como professora de música.

As turmas escolhidas para que eu pudesse fazer as observações realizavam as aulas no turno matutino. A escolha se justifica por ser um dos dias em que a professora atua na referida escola. Nessas turmas, com 12 alunos aproximadamente as aulas de violão ocorrem sempre as quartas-feiras a partir das 7h30 até as 12h10.

Observei uma sequência de oito aulas da professora entrevistada. As primeiras observações foram registradas em caderno de campo; e algumas gravadas em vídeo. A sequência de observações foi interrompida por uma semana em função de uma situação de violência que aconteceu na comunidade onde a Escola está localizada.

Realizei uma entrevista semiestruturada com a professora, num total de 40 minutos. A entrevista foi realizada em 09 de outubro de 2013, na própria Escola. Finalizando a coleta de dados em outubro de 2013. A

entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, literalmente transcrita por mim. Além da entrevista e das observações, meu contato com a professora também se deu por telefone, por email e na Escola, nos momentos que antecederiam as observações. Nos dias de observação, eu chegava à Escola antes do início das aulas e conversava com ela durante o intervalo e entre as aulas sobre o modo como a professora ensina música na sala de aula.

3.6 Procedimentos de Análise

Nessa seção trago a maneira como foram categorizadas os assuntos que emergiram da entrevista com a professora Suiá Tavares. Apesar de ter partido do roteiro de entrevistas e dos objetivos específicos da pesquisa tentei deixar a entrevistada livre para fazer o seu relato. Desta maneira, pude extrair de suas narrativas novas categorias.

Das categorias elencadas surgiram dois capítulos de análise e interpretação, no primeiro capítulo de análise emergiram das falas da professora as seguintes categorias: Aprendizagem musical da professora; Aprendizagem em família; Aprendizagem em contextos formais; O professor particular e a EMB; Experiência musico educacional; Inserção e atuação na Escola Parque.

No segundo capítulo de análise foram elencadas categorias que tratam da organização do ensino de violão em grupo na aula da professora: Os modos de ensinar; O objetivo da aula; O planejamento; O procedimento metodológico; O registro das aulas; A avaliação; O relacionamento com os alunos; O ser professor.

Percebi ao longo da análise, que o trabalho se parece com a montagem de um grande quebra cabeças já que assuntos precisam ser deslocados para categorias de análise e assim, realizar um trabalho fluido e que faça sentido.

Apesar do pouco tempo para realização do trabalho, e principalmente, para análise dos dados de forma mais aprofundada procurei mergulhar neste

processo de análise por o período de um mês. Segundo Digneffe e Beckers (1997, p. 81) “os dados só podem ser interpretados através do filtro do método que permitiu produzi-los.” Nesse sentido, por ser uma pesquisa qualitativa procurei neste estudo de caso ampliar o meu olhar para além do que a professora relatava.

4 FORMAÇÃO MUSICAL E EDUCACIONAL

Neste capítulo trago os dados coletados na pesquisa realizada com a professora Suiá Tavares da Escola Parque 210/211N. Apresento a seguir a categorização que emergiu dos dados bem como a sua análise e interpretação tomando como base o roteiro de entrevista delineado a partir dos objetivos da pesquisa.

4.1 Formação musical da professora

4.1.1 Aprendizagem em Família

A partir da primeira pergunta, em que solicitava à professora para falar sobre sua formação musical emergiram dados que me levaram a entender as base de sua formação musical.

A professora contou que, apesar da sua formação ser em Artes Visuais, a sua formação musical inicial ocorreu no ambiente familiar. Isso pode ser verificado no relato abaixo:

Eu já tinha tido muito contato com a música porque minha família quase toda estudou música. Muito mais a erudita do que a popular. Quando eu tinha mais ou menos onze anos comecei a estudar violão, daí com uns 17 participei da Orquestra de Violões um tempo e aí depois que eu concluí o, acho que foi com 16 ou 17 não lembro, quando eu concluí o ensino médio acabei parando de tocar, fui embora de Brasília quando voltei decidi me dedicar só a Artes Visuais.

Para tal relato é necessário, compreender que a aprendizagem e a formação musical abarcam outras dimensões para além do espaço escolar. O meio influencia na concepção ambientalista, o agente formador do ser humano sendo este capaz de moldar o desenvolvimento do indivíduo. Em uma 'família de músicos' acredita-se que "até mesmo a profissionalização ou a formação de professores de música ou profissionais que lidam com o

ensino de música se tem realizado em espaços antes nunca pensados” (SOUZA, 2001, p. 85), tais como a família.

Faz-se necessário, para isso, considerar a família enquanto lócus de práticas musicais e instituição formadora, incluindo formação musical, onde convivem e interagem pessoas de diversas gerações, com suas crenças e valores, com aspectos educacionais e práticas musicais imbricados no contexto socioeconômico da família (GOMES, 2009).

A formação da entrevistada foi, portanto, adquirida desde tenra idade, tendo a família como fonte de conhecimentos e práticas, pois segundo a professora:

A minha família é muito top. Quando a minha **avó** ela veio, ela era concertista de piano, tocava piano. Ai acabou voltando. Ela estava no exterior, veio pra casar formou a família. Ai, eles foram convidados para vir para Brasília né? Ela foi uma das primeiras fundadoras do departamento de música da UnB. Meu **avô** também tinha estudado, mas era da área de medicina. Ele foi convidado para formar a primeira orquestra de Brasília. Ele selecionou os músicos e tal e, depois ela acabou saindo da UnB foi pra Dulcina. Ai parece que teve um racha na UnB no departamento. Foi quando eles construíam a Escola de Música. Ai, depois de uns anos ela foi pra lá. Então eu sempre tive muito contato com música sempre [...] O meu avô se chama Paulo Tavares e minha avó se chama Maria Aparecida Prista Tavares, e, aí, eu tive muito contato principalmente com piano que era uma. Foi meu primeiro instrumento a ter contato com música e depois eu fui morar com meu **pai**, [**Paulo André Tavares**] que ele morava no Rio, e meu pai também era professor da Escola [...] Aí, minha **tia** também é muito musical que é cravista e eu sempre tive muito contato com ela. A gente era muito próxima, ela era minha vizinha a Ana Cecilia Tavares e a minha outra Tia porque eram são 3 filhos, né? Ela era casada com um musico também, muito importante e que me trouxe muito acesso principalmente ao jazz que é o **Helio Delmiro** então eu tive muito contato com jazz por conta que todas as minhas feria eu passava lá na casa dessa minha tia, e eu escutava muito jazz com eles por isso que o nome da minha filha é Sara por causa da cantora que ele acompanhou a Sara. [grifos meus]

Conforme relato da professora é possível perceber como os familiares influenciaram na sua formação musical dentre eles, avós, tios e pais. A professora cresceu em um meio musical formado por músicos concertistas, maestros, cantores e instrumentistas.

É possível notar que o aprendizado se realizou de maneira natural. Vale ressaltar que os, tios, pais ou avós, sempre a estimularam a aprender música. A professora afirma que sempre foi estimulada pela família a ter contato com diversos instrumentos musicais. Ela disse:

Minha mãe era cantora também sabe. Mas ela, nunca seguiu a carreira quer dizer ela começou se conheceram no palco. Então, mesmo no período que eu morava com minha mãe eu era muito estimulada musicalmente por ela. Só que a minha mãe era pro lado totalmente popular [...] Flauta, as doces, né? A soprano e a contralto. Eu tenho a transversal. Eu não consigo tocar o si, só o si bemol tudo em si bemol si natural não consigo na transversal. Piano já tentei. Já tirei alguma coisa no violino. Percussão algumas diferentes, né? Pífano é já tentei, já tentei, mas não consegui. Consegui umas três, quatro notas no oboé. É... acho que só. Assim, sempre quando eu tinha a oportunidade de experimentar algum instrumento eu tentava tirar alguma coisa, mas o que eu realmente consigo tirar com facilidade, além da percussão precária é o violão e o piano. Eu tiro muita coisa de ouvido no piano e flauta.

As influências musicais da família, que vão da música popular à erudita, proporcionaram a professora um aprendizado musical informal realizado no ambiente familiar. Além da aprendizagem dentro da instituição familiar, há outras instituições que contribuíram para a formação musical da professora. Essas contribuições serão discutidas no próximo tópico.

4.1.2 Aprendizagem em contextos formais

4.1.2.1 Professor Particular e a Escola de Música de Brasília

Embora o foco desta pesquisa esteja na professora, além do indivíduo no espaço da família é indissociável considerar a escola, o coral, as mídias e a religião como agentes de uma socialização secundária na vida (BOZZETTO, 2012). Isso pode ser verificado no relato da entrevista. Ela disse:

Oh! A escola de música era um ambiente que eu gostava muito porque eu achava muito bacana a ideia de você atravessar o corredor e ter um milhão de pessoas tocando

um milhão de coisas diferentes e um milhão de instrumentos diferentes e ninguém tava nem ai [uns para os outros], Eu achava isso muito fera. Mas o que foi transformador na escola de música o que mais me marcou foi a primeira vez que cantei num coral porque a gente tinha umas 20 sopranos contra umas 3, 4 contraltos. Então, a gente tinha que cantar muito alto pra conseguir ir contra e o resto dos homens também. Foi muito mágica e transformadora essa experiência. Foi muito boa, foi uma experiência de comunhão, experiência de deixar a música independente de você. É, uma experiência de se libertar daquela ideia de que o músico, o artista tem o poder. Isso não existe! Você é só um instrumento, você é o instrumento da arte, não é arte que é o seu instrumento pessoal pra se regozijar. E, eu tive essa experiência concreta com o coral, quando eu vi que eu era só um pedacinho, que fazia parte do todo.

O relato da professora remete a fala de Garcia (2011), que segundo o autor, as aulas particulares de instrumento têm representado uma significativa parcela das aulas realizadas nos contextos músico-educacionais da atualidade. Portanto, devem ser reconhecidas por seu papel na formação musical dos indivíduos. Estes tipos de aulas se caracterizam por ocorrer em espaços como a casa dos professores ou a casa dos alunos, se tornando um tipo de “escola alternativa de música”, onde a competência docente é legitimada por sua atuação como músico.

Destaca-se na formação da professora a atuação do professor particular e como este a influenciou, bem como as circunstâncias em que as escolhas por tal profissional foram realizadas. Nesse aspecto, assim narrou a professora:

Ele é muito organizado. Ele é muito disciplinado. É... era muito engraçado, porque quando eu ia tocar as coisas com ele...Eu começava tocando violão popular, aí meu pai chegava: 'não faz não, faz isso não, faz aquilo Aí, eu chegava tirando a maior onda com o Everaldo. Ele dizia: seu pai meteu o bedelho de novo, né? Ele fica te ensinando as coisas erradas [risos...] Me pagava altos sapos pro meu pai, porque ele é muito metódico mesmo. Foi muito bom ter aula com ele, foi muito importante. Quando eu decidi estudar violão meu pai falou: “você tem duas possibilidades de professor e tem duas possibilidades de estudo, isso você pode estudar ou com o Everaldo ou com o Tibana. Com o Everaldo você vai estudar violão erudito e com Tibana você vai ver estudar o violão popular”. Eu achava o Tibana o máximo por que ele era totalmente estúpido, e criança adora gente estúpida. [ela disse para o pai]: “ah! com o Tibana”. Aí,

ele [disse]: “não, não, mas eu sei o que é o melhor pra você, e você vai estudar erudito com o Everaldo. “Então eu fui um pouco [...] É, se eu fosse estudar com o Tibana eu entraria na [Escola de Musica de Brasília], eu não queria entrar muito na escola sabe, mas, se eu fosse estudar com o Tibana, ele me colocaria porque na época, acho que até hoje você pode sendo professor botar seu filho sem passar pelo processo, né? Aí, eu comecei a estudar com o Everaldo. No início eu comecei a estudar popular.

Nesse contexto de aulas particulares, os espaços e cronogramas são flexíveis, também o são os conteúdos (instrumentos, repertório e conhecimentos teóricos) abordados, pois, na maioria dos encontros, tem-se por base os gostos e ambições musicais que partem do aluno. Os objetivos das aulas são construídos no processo interativo, gerando um processo educativo, e as aulas se tornam possíveis devido a um acordo prévio entre educador e educando, o qual poderá ser quebrado quando os interesses divergirem, independentemente dos cronogramas educacionais gerais da educação formal (GARCIA, 2011). Isso pode ser verificado no relato da professora:

Ai, eu falei: Everaldo eu vou tentar estudar um pouco mais a linguagem. Então, a gente pode começar um pouquinho com o erudito só pra eu já estudar a estrutura musical mesmo. Ai, a gente volta para o popular, mas eu me apaixonei muito pela... Eu me lembro assim, a gente estudado o Sor [compositor de peças para violão erudito]. Foi muito marcante. Ele falava: a você está vendo como ele é preciso em cada nota?’

Eu estudei muito o Sor, muito, mas, era... Mas, ele [Everaldo] era o maior louco e ele sempre colocava essas contrapartidas dos músicos, e a gente sempre estudava música com a diferença do músico, e a música que ele fazia, sabe! Então, ele foi muito importante pra mim, o Everaldo, pra colocar a música como uma coisa independente de quem tivesse executando que ela tinha que ser sagrada independente do autor, sabe!

Os relatos supramencionados evidenciam que a formação da professora Suiá nestes contextos educacionais foi permeada por um sistema de ensino, destacado pela entrevistada como: professor organizado, disciplinado que apresenta ao aluno possibilidades de escolha no repertório, além de levar o aluno a ver a música como “sagrada independente do autor”, levando, no meu entendimento, a professora a valorizar a música em si, e

não o *status* ou influência do compositor. Ao que parece, música é música estando acima de conceitos pré-estabelecidos pela sociedade em que vivemos.

4.2 Experiência músico-educacional

A professora obteve experiência trabalhando em diferentes contextos, com contato em três áreas das artes: música, visuais e cênicas. Ao perguntar sobre a sua experiência como docente, a professora disse:

Eu dei algumas aulas. Tive alguns alunos particulares de violão. Dei aula em alguns ateliês, mas, pra pequenos grupos de pessoas, com uma classe é social [mais abastada]. Depois eu fui pro SESI, onde eu dei aula de música, de Teatro, de Artes visuais lá na Ceilândia. Aí, eu voltei. Fui embora. Voltei. Fui pra São Sebastião. Depois, de São Sebastião, eu fui pra 405 sul, desculpa 408 sul, uma escola Classe pra Fundamental. Depois, eu fui para o CASEB que era DIS [distorção de idade séria], que era pessoas com distorção de idade. Depois, eu fui pra escola parque 304, e agora eu vim pra cá, 210.

Pelo relato da professora, é possível perceber que a sua experiência músico-educacional ocorreu em diferentes contextos formais e não formais como: alunos particulares; aula de violão “em pequenos grupos”, em contextos sócio-educacionais como o SESI, CASEB e Escola Classe de nível fundamental.

Ao que parece, a atuação em diferentes contextos educacionais propiciou a sua formação como docente, até porque a docente possui curso de licenciatura neste caso, artes visuais.

A professora relata também como foi construída sua experiência musical. A forma como ela aprendeu, naturalmente, em casa mostra como o ambiente é importante na sua formação musical. Porém, esse contato não garantiria uma reflexão metodológica sobre como aprender música. Para Tardiff (2003, p. 68) “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provem de sua própria história de vida”, neste caso da atuação profissional em diferentes contextos. Nesse aspecto a professora disse:

Sempre foi uma coisa tão natural, que nunca levei isso como uma metodologia. Nunca tive preocupação de entender como é que o processo do ensino aprendizagem musical. Quando eu tive a primeira experiência de ensinar música foi horrível, foi horrível, porque eles não entendiam. Não era uma coisa fácil. Não é uma coisa fácil. É uma coisa muito abstrata. E, aí, eu me traumatizei profundamente que eu nunca mais, quis ensinar música.

O relato da professora mostra que, embora ela tenha tido experiências musicais e músico-educacionais, o ensino de música era visto de forma abstrata. Ou seja, apesar da experiência de ensinar ela não conhecia metodologias de ensino de música sistematizadas, cujos procedimentos são concretizados em forma de planejamentos de ensino, como ocorre nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura em música. Pelo relato abaixo é possível perceber que estas metodologias de ensino foram aprendida na prática docente, como relata a entrevistada.

Eu tive a chance de conviver com algumas pessoas que deram muitos toques pra ensinar música de uma maneira menos terrível da que eu tinha tentado, né? E, aí, foi quando eu conheci a Veronica, a Gurgel. Ela estava fazendo mestrado. Ela pediu pra acompanhar as minhas aulas. Aí, ela trouxe o Marcelo Brasil. Pra mim aquilo foi uma iluminação, porque existia a possibilidade de ensinar coisas legais que não fossem só aqueles acordes simples de pagode que elas [crianças], queriam aprender mas de uma maneira prazerosa que eles pudessem ver que eles estavam tocando uma música mais elaborada, e que eles conseguiam tocar aquilo. E, aos poucos introduzindo conceitos que eram bem difíceis pra eles, né? E, também com a Lucia, que é a do teclado que ela me ensinou algumas brincadeiras lúdicas, alguns jogos lúdicos que facilitaram muito, que é tipo pegar pedacinhos de fita pequenos e longos. [eu dizia ao aluno]: agora vocês vão tocar a música longa vai na fita longa. Essas pequenas coisas me ajudaram muito.

É possível compreender de forma mais sucinta como tem ocorrido o desenvolvimento da professora no exercício da docência. A professora tem adquirido experiência em sala de aula e na troca de experiências com outros professores. Isso parece ajudar a docente a entender que o seu processo de formação é contínuo, que ocorre, nos termos de Nóvoa, dentro da profissão (NOVÓIA, 2009).

4.3 Inserção e atuação na Escola Parque

O contexto de Escola Parque, onde são realizadas as aulas de violão é complexo e se caracteriza pelo atendimento de turmas com até vinte alunos de violão em classe; turmas heterogêneas em nível de aprendizado, já que uns tem violão e treinam em casa, estudam música em escolas especializadas ou aprenderam com familiares ou colegas. (GURGEL, 2012)

Para Gurgel (2012) essa dificuldade é maior para aqueles professores que não tem formação em música. Essa situação é muito comum no atual estado de contratação e remoção de professores de música do DF. Isso pode ser verificado no relato da entrevistada.

Não tem professor capacitado, porque não existe a preocupação do Governo em capacitar os professores. Eles entendem que... Ah! você é formado em letra japonês? Então, você pode dar aula de Francês numa boa né? É letras! E, ai, eles fazem isso com a Arte. Eles acham que se você é formado em qualquer área da arte você pode dar aula em qualquer área da arte independente de ser a sua ou não. Não entendem como linguagens diferentes e acaba que sucateia as escolas. Não tem professor de música é muito difícil você achar um professor de música formado em música, dando aula de música, muito difícil mesmo porque eles não querem vir pra cá, eles querem ir pra escola de música.

O relato da professora remete a uma das preocupações de pesquisadores da área de educação musical sobre a atuação de professores com formação específica na área de música (cf. DEL-BEN, 2009, p. 111).

É sabido, conforme Abreu (2013), que para atuar como docente em escolas de educação básica faz-se necessário ter formação em cursos de licenciatura. Obviamente que, para atuar no espaço escolar, não basta somente ter a formação, mas, também, a inserção nesse campo de atuação profissional. Por isso, cabe aos sistemas públicos de ensino admitir professores por intermédio de concursos. (ABREU, 2013, p.4)

Ainda segundo a autora, o que ocorre é que nem sempre há concursos públicos para todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo das escolas de educação básica. Esse é o caso do Distrito Federal. Ainda prevalece um entendimento da SEE/DF que o ensino das artes deverá

ser ministrado por um professor licenciado em uma das áreas artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), mas que atenda a todas as modalidades artísticas. Por isso, a educação musical escolar no Distrito Federal vem se configurando não a partir da formação inicial do professor em universidades, mas partir das experiências que os professores trazem de suas diferentes redes de formação musical adquirida ao longo da vida e em cursos de formação continuada quando realizados pela SEE/DF. (ABREU, 2013, p.4). Isso pode ser constatado no depoimento da professora.

Esse ano, na condição de temporária, né? Contrato temporário a gente acaba indo pra qualquer buraco. Eles enfiam a gente em qualquer canto, e, aí surgiu a possibilidade de voltar a dar música, ensinar música. Aí, eu disse: Tá! Tudo bem! Vou! Dessa vez eu vou com mais calma. Eu me lembro muito da Neuza, que é a supervisora.[Ela disse]: 'Mas você entende alguma coisa de música?' Eu entendo. E, as pessoas falavam: Ah! entende mesmo, fala a verdade?'. Eu entendo. Posso não entender alguma coisa de dar música, mas alguma coisa de música eu entendo. Aí eu fui me tocar que dentro da escola as pessoas que dão aula de música não tem esse preparo também de dar aula de música e, muitas vezes, não tem nem a noção de música. Isso é uma coisa muito séria muito grave, sabe!

Embora as políticas de inserção profissional no DF apontam para uma visão de professor polivalente para atuar com todas as modalidades do ensino de arte, há uma preocupação da escola, (supervisores e professores), de que o profissional que vai ocupar a vaga num setor específico, tenha o domínio do conhecimento sobre a referida área. Ou seja, se as macropolíticas (SEE/DF) não estão preocupadas como o ensino de música na escola, há uma preocupação da escola que o professor saiba ensinar música, e participe do projeto coletivo da escola como conta a entrevistada:

Eu tento trabalhar com o setor, com o setor de música. Eu converso com os professores, pergunto pra eles o que que eles estão dando, combino uma música em comum, e um tom que vá caber nos outros instrumentos. Isso pra mim faz diferença no sentido deles conversarem com os outros amigos, dos outros instrumentos. O que você tá fazendo? Ah! A gente também faz isso. Então, vamos tocar juntos. Isso é legal, e principalmente porque no final, a gente tenta trabalhar no final de cada bimestre, uma apresentação no setor. Quando eles fazem tudo ao mesmo tempo, e vão

fazendo progressivo, isso dá um efeito maior, e eles internalizam melhor a música também. Por mais que cada um faça outras músicas individuais, tem sempre uma central que a gente tenta organizar todo mundo mesmo, pra não dar conflito.

A forma de trabalho da professora, em conjunto com os outros professores de música da escola, e os recursos que a escola disponibiliza garantem a ela uma rápida integração com o corpo docente da escola. Segundo Gurgel (2012), alguns professores que atuam nas aulas de música tem dificuldade em organizar as aulas de instrumento, estabelecendo objetivos, selecionando conteúdos e repertórios, desenvolvendo procedimentos e critérios de avaliação. E mesmo com essas dificuldades de organização e com o contexto da escola, conseguem fazer com que os alunos se desenvolvam musicalmente e toquem músicas em conjunto. Nesse aspecto, a professora entrevistada disse o seguinte:

Nessa escola eu já vi muitos professores dando aula e vindo falar: “poxa! ainda bem que você veio pra cá” [risos...] Porque tem muita gente que não dá aula. Já vi pessoas que também fazem um trabalho incrível. Então, é diferente eu nunca ver tanto instrumento numa escola de Ensino Fundamental como tem aqui. Isso é fato! Não existe! Esse recurso é um recurso muito falho em outros lugares, e aqui tem muito recurso de instrumentos ...

Como visto nos relatos da professora, não basta que a escola possua uma boa estrutura, neste caso diversos tipos de instrumentos musicais. É preciso que haja profissionais interessados em dar aulas, e ensinar música. A construção do seu papel como docente tem ocorrido no contato com a escola. Este tipo de aprendizagem na profissão é defendido por (NÓVOA 2009), pois, segundo o autor, existem medidas necessárias a tomar para assegurar a aprendizagem docente, e o desenvolvimento profissional dos professores dentre elas:

Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas e do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (NOVOA, 2009 p. 14.)

Os relatos apontam que a entrevistada valoriza a forma colaborativa e o trabalho em equipe, realizados pelos professores nos projetos educativos da escola. Como ressalta (NÓVOA 2009), o exercício profissional precisa organizar-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola.

5 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE VIOLÃO EM GRUPO NA AULA DA PROFESSORA

Neste capítulo analiso como acontece o ensino de violão em grupo nas aulas da professora Suiá Tavares da Escola Parque 210/2011N, por meio das informações coletadas nesta pesquisa. Apresento a seguir, a categorização que emergiu dos dados, bem como a sua interpretação, tomando como base o roteiro de entrevista delineado a partir dos objetivos da pesquisa.

5.1 Os Modos de Ensinar

Os relatos que contemplam os modos de ensinar música da entrevistada apontam para um processo de imitação. Segundo a professora:

É muito empírico, você tem que trabalhar... Cada turma é uma coisa. Eu comecei a fazer o Beethoven porque uma turma da sexta feira não conseguia tocar nada, e eu já estava tendo vários surtos com eles Isso, talvez, seja um defeito que, tomara que quando você der aula você não tenha o mesmo comportamento que eu, mas, eu acho que pra ensinar um instrumento, principalmente um violão que é difícil de ser tocado, não é não? Teclado você aperta sai a nota, né? O violão é muito difícil cara, então, eu sou muito rígida com eles, eu trabalho todos os minutos que eu tiver que eu puder trabalhar com eles. Eu fico... repete de novo E, aí dependendo do nível de dificuldade que eles têm, eu tenho que adaptar o repertório pra coisas mais simples, porque eles não vão dar conta, e eles vão se sentir muito frustrados por não darem conta. Então isso foi uma coisa que eu fui desenvolvendo de turma pra turma, algumas turmas conseguiam outras não, e fui adaptando arranjos que pudessem ser acessíveis a todos eles.

Essa citação da entrevistada remete ao que relata (PRASS, 2004) sobre a imitação. Para a autora, a imitação, muitas vezes, ligada à repetição, é um dos recursos principais para o aprendizado. A repetição tanto de trechos como de músicas inteiras é uma estratégia para o ensino e aprendizagem da música. Essa repetição serve tanto à absorção de habilidades técnicas do instrumento, quanto subsidia a memorização de frases e padrões rítmicos. Isso acontece, experimentando a partir da prática

de ensinar, respeitando o tempo para aprendizagem e adaptando o repertório a realidade dos alunos.

A repetição tem sido um recurso muito utilizado no aprendizado de instrumentos musicais. Levando em consideração pontos como motivação e auto estima, fica evidente a preocupação da professora com os alunos. Na visão da professora:

[Se] não funcionou, testei, testei, testei e não funcionou, parte pra outra [música], porque gasta-se muito tempo e frustra os alunos. Então, é melhor passar pra outra. De vez em enquanto eu boto as turmas que são..., Não posso sair de jeito nenhum porque tem música que puff! Aí, eu boto pra tocar música assim com acorde mesmo. Vamos lá, vamos cantar juntos. Aí, eles se sentem livres. [Pois], estão participando da musicalização de algum jeito. Botam eles pra cantar junto. Então, eles já vão tendo essa noção de tocar e cantar que é muito legal também pra eles.

É possível perceber no relato da entrevistada que o mais importante é fazer música na sala de aula. Para tanto, a professora deixa claro que mesmo com um acorde é possível fazer música. Insistir nas dificuldades técnicas pode “frustrar o aluno”, além de “gastar o tempo da aula”. Em uma aula de 50 minutos, uma vez por semana, como é o caso das aulas de artes no currículo da educação básica torna-se inviável “testar coisas”. O mais importante é otimizar o tempo e tornar o que foi planejado algo possível de ser executado pela turma de alunos. Isso significa que o planejamento é vivo (PUERARI, 2011), ele acontece na ação e a partir do que o aluno é capaz de fazer naquela aula planejada. Portanto, o objetivo da aula deve estar em consonância com o objetivo do aluno que é fazer música na sala de aula.

5.2 Objetivo da aula

As aulas de instrumento em grupo podem ter várias funções. Cruvinel (2004) destaca a democratização do ensino de música. Montandon (2004) aponta a musicalização geral do indivíduo. O ensino de instrumento em grupo, para Valsecchi (2004), propicia acesso ao aprendizado musical e coloca em prática um novo aprender musical, voltado para a cultura de

massa, com uma metodologia dinâmica, descomplicada, atraente, a ponto de desmistificar que música seria somente para uma elite.

A função da educação musical na escola é muito ampla, pois visa o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, desenvolvendo habilidades e potencialidades, se destacando positivamente na sociedade. Hentschke e Del-Ben afirmam que:

A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. (HENTSCHKE E DEL-BEN, 2003, p.181)

Assim a professora entrevistada tem um objetivo definido em relação as suas aulas de violão. Assim relatou a professora:

Eu acho que o mais importante é que eles consigam tocar alguma coisa e que pra eles faça sentido. [Ou seja] eles sentirem que eles estão tocando alguma coisa. No início eu não tive acesso ao que era aula de instrumento coletivo, e aula em grupo, né? E não tive acesso a nenhuma metodologia, fui experimentando foi tudo muito baseado na pesquisa empírica. E, aí, eu fui percebendo que eu ia ensinando os acordes pra eles e falando: olha! Algumas batidas mais simples vocês vão aprendendo os acordes e as batidas, e a trocar um acorde e outro e daqui a pouco vocês vão escolher a músicas que vocês gostam. E vocês vão poder tocar sozinhos, dando autonomia pra vocês tocar o que vocês quiserem. Depois, eu pensei: Ah, que nada! Vou ensinar umas músicas que prestem porque eles só escutam porcaria. Ai, comecei ...

Com a experiência da docência sendo adquirida na prática, a professora parece começar a ter uma melhor visão a respeito da capacidade dos alunos. Isso, no meu entendimento modifica a visão do docente em relação aos seus estudantes e o impulsiona a buscar junto com eles novos desafios. Isso pode ser verificado no relato da entrevistada que diz o seguinte:

O trenzinho do caipira pra mim foi um marco de focar o que que eles podiam, porque sempre eu dava um intervalo pra eles tocarem o que eles quisessem. Ensinaava alguma coisa

diferente, alguns gostam de heavy metal, eu ensinava uns acordes básicos assim, tipo, uns Deep Purple simples, mas, focava no estudo do trezinho porque eles iam desenvolvendo o dedilhado. Isso pra min foi importante porque eles se sentiram muito mais habilidosos tocando, dedilhando do que só o acorde batido. E fui internalizando conceitos que por mais que não faça muito sentido pra eles agora. Se um ou dois conseguirem seguir e estudar aquilo vai facilitar muito esses pequenos conceitos.

O relato acima evidencia a motivação do aluno em querer aprender um repertório mais rebuscado, envolvendo técnicas de dedilhado mais aprimoradas. Essa motivação acontece pelo fato da professora partir do repertório do aluno, com “acordes básicos”, mas, procurando levar o aluno a novas aprendizagens, novos desafios técnicos e musicais. Isso nos termos de NÓVOA (2009) é levar o aluno à outra margem do conhecimento.

A aula de música pode ajudar a desenvolver outras habilidades. Tocar um instrumento realizando tarefas que aparentemente não façam sentido num primeiro momento pode ajudar no desenvolvimento de uma criança. Sendo uma professora, ao que parece, com visão interacionista, a docente enxerga desta maneira essa relação. Assim ela diz:

Hoje eu fiz uma experiência que eu não sabia se ia dar certo ou não, mas fiz mesmo assim. Se não der certo também dane-se! Tentei. Eu ensinei contraponto pra eles, eu não sei se eles entenderam, mas, assim, eu fiz um arranjo pra Ode Alegria do Beethoven. Na primeira parte em contraponto, e na segunda já forma como se fosse uma harmonia, pra que eles entendessem que a música conversa, e que eles podiam fazer isso com a música, e era o que a gente tava tentando fazer, botando um grupo tocando várias coisas ao mesmo tempo. Se isso vai entrar ou não na cabeça deles eu realmente não sei, mas, o que eu já sei de pesquisa científica é que isso você começa a atribuir funções diferentes em diferentes partes do cérebro. Isso vai ajudá-los em várias outras disciplinas e na vida deles, sabe! Então, só de você estar fazendo, mesmo que eles não saibam já esta estimulando o cérebro deles pra outras áreas. Eu, acho que música tem essa propriedade terapêutica, e se a gente pode dar isso pra eles, porque não dar, né?

É possível perceber a partir do relato da professora entrevistada que o objetivo principal das suas aulas é o de tocar o instrumento musical de forma que exista sentido na prática que está sendo realizada pelos alunos. Destaca-se também, a sua constante busca em dar autonomia aos alunos e

em desenvolver junto com a prática do instrumento outras habilidades relacionadas ao fazer musical. Para isso o planejamento se torna um ponto a ser investigado.

5.2 .1 Planejamento

Segundo Puerari (2011, p. 12) o foco do planejamento está no processo de como o professor constrói o seu conhecimento prático. A autora afirma ainda que dentre os aspectos que envolvem o planejamento estão: conteúdos, objetivos e estratégia de ensino pensada especificamente para os contextos escolares.

Ao planejar as aulas, a autora afirma que o professor deve fazer experiências, modificando o conteúdo conforme a necessidade da turma, percebendo, avaliando se as atividades nas aulas funcionaram ou não. Desta forma, e com base em Hentschke e Del-Ben (2003), percebemos a importância do planejamento para que o professor possa aprimorar a sua atuação pedagógica. As autoras afirmam que:

O mais importante é aquilo que vai acontecer na prática, ou seja, o planejamento em ação, a ação educativa propriamente dita. Segundo relatos informais de professores, é nesse momento que surgem os maiores dilemas: “o que aconteceu com meu planejamento? Por que essa atividade não deu certo?”. Essas são algumas das perguntas mais frequentes feitas pelos professores. É nesse momento que a avaliação entra em cena. Não há como retroalimentar o planejamento sem que haja um processo de avaliação eficiente. (HENTSCHE E DEL-BEN, 2003, p.183)

O plano de aula, na prática, pode sofrer várias modificações durante as aulas, e é interessante quando isso ocorre, pois permite a nós, educadores musicais, que os elementos trazidos pelas experiências dos alunos em seu cotidiano, as nuances percebidas que surjam aleatoriamente, possam ser inseridas com objetivo de enriquecer a aula e alcançar de forma mais eficaz os objetivos pretendidos no planejamento. Isso acontece porque ensinar é uma atividade complexa e envolve vários contextos que tornam imprevisível o rumo que poderá ter uma atividade ou outra, possibilitando

uma experiência nova a cada aula, mesmo que o plano de ensino seja o mesmo.

Com base nas autoras mencionadas, e de acordo com os relatos da professora entrevistada, os modos de ensinar música são representados pelas escolhas feitas durante o processo de planejamento, como relatou Suiá Tavares:

Às vezes, eu vou faço uma experiência. Aí, em casa eu já penso diferente, escrevo alguma coisa, rapidinho. Tanto que as tablaturas que eu faço pra eles são todas cheias de correções. Toda hora eu corrijo algumas coisas, e digo: Não gente! Eu escrevi aquilo ali. Risca isso agora e coloca o certo. Talvez não seja a melhor maneira, mas, foi a melhor maneira que eu encontrei de trabalhar com as limitações e aptidões deles. Vou ajustando. Não dá pra você chegar com um modelo pré-formado, não dá, não funciona, porque se não você acaba violentando o aluno com aquilo. E, aí acontece o que é pior que poderia acontecer é você traumatizar o moleque com a música, e ele não quer mais tocar a música por sua causa.

Pelo relato acima podemos perceber que o planejamento da aula é revisado a todo o momento da aula. Ou seja, a professora constrói na prática e junto com o aluno. É fazendo, experimentando, tocando juntos que alunos e professora vão fazendo a música acontecer. Há, nas palavras da professora um “modelo pré-formado”, mas isso antes da aula, porque durante, esse modelo é fluído, é dinâmico, como afirma Puerari (2011), “vivo”.

A professora procura trabalhar utilizando suas potencialidades na habilidade para a improvisação. Assim, ela procura perceber como a turma se comporta perante a aula. Ela trabalha com o grupo atribuindo diferentes tarefas para cada estudante. Assim diz a professora:

Eu trabalho, mas, é porque eu tenho muita facilidade de produzir as coisas, de ter ideias rápidas e fazer as coisas... Eu tenho essa facilidade, se eu não fosse assim eu teria tudo planejado com antecedência, mas, eu trabalho assim: é vamos ver, vamos fazer isso aqui agora, você faz isso, isso e isso, hum... Não, agora você vai fazer isso enquanto... Então, vou fazendo de improviso do jeito que eles conseguem tocar.

Segundo o relato da entrevistada, o planejamento ocorre no dia a dia dentro das aulas por meio de testes, analisando, ao mesmo tempo, a praticidade e eficiência dos arranjos construídos na ação. É possível dizer, portanto, e com base nos autores mencionado anteriormente, que o planejamento se torna maleável já que não é possível prever tudo o que vai acontecer durante a aula. Destaco ainda, que a concepção de ensino da entrevistada parece ser interacionista, pois, atribuem funções diferentes aos alunos, criando arranjos conforme a capacidade de cada turma. Essa forma de planejar parece estar relacionada aos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula.

5.2.2 Procedimentos Metodológicos em sala de aula

O sistema de notação conhecido como tablatura, facilita a leitura e apresenta a música de forma mais simples para os alunos. Segundo Teixeira (2008), para a realização de frases melódicas os alunos podem aprender a reconhecer melodias que desejam cantar e corrigir possíveis desafinações, solar músicas com a melodia principal escrita, ou a melodia de acompanhamento fazendo papel de baixo, quando existirem outros violões fazendo o solo. Este tipo de notação auxilia professores em aulas coletivas de violão para iniciantes. Já que existe a hipótese de que o uso da partitura nas primeiras aulas de violão prejudica o aprendizado, pois impede a prática satisfatória no instrumento, que é fundamental para entender música inicialmente.

Uma forma de considerar diferentes escritas no ensino coletivo de violão é reconhecer as particularidades do violão e seus modos de grafia (TEIXEIRA, 2008). O Violão tem como característica ser um instrumento solista e de acompanhamento harmônico, sendo que, para cada forma de estilo musical teremos tipos específicos de acompanhamento.

Para a professora entrevistada a tablatura foi a representação de melodias com números que tem dando mais certo como metodologia de ensino de violão. Esse tipo de notação musical difere da partitura que

descreve cada detalhe exatamente com divisões matemáticas dos tempos rítmicos. Suiá Tavares relatou que “as dificuldades em trabalhar com um grupo de alunos são várias, sendo necessário reconhecer que ensinar melodias em uma aula em grupo sem partitura é mais rápido”. Por isso, a professora entende que “os alunos tocam as notas das melodias pelo que já conhecem da música do que eles ouvem no próprio momento da aula”, relatou a professora.

Apesar de os alunos não aprenderem a precisão rítmica da partitura, com a tablatura e as representações de melodias com números, encontramos em Tourinho (2006), algumas explicações para esse tipo de procedimentos e escolhas de como ensinar. A autora esclarece que os aprendizes estarão treinando a audição ao tentarem tocar como foi ouvido na música, ou na execução musical do professor. Isso possibilita o professor a trabalhar com os alunos diversos elementos que envolvem a música como, percepção musical, noções de andamento, harmonia e melodia. Assim, é possível trabalhar em grupo com os alunos, e apresentar um aprendizado de forma colaborativa onde todos contribuem para o desenvolvimento da música proposta em sala de aula (TOURINHO, 2006). Esse sistema de notação é visto pela entrevista da seguinte maneira:

Eles sentiram muita dificuldade, e eu ia ter que gastar muito tempo ensinando pra eles detalhes da linguagem da partitura, e quando eu vi a tablatura eu vi que era muito simples pra eles decorarem, muito simples. Aí, fui montando. Primeiro como eu sou da área de visuais eu tenho muito habilidade com o desenho então, fazia desenho das mãos fazia desenho do violão, e ia mostrando. No início eu falava “dedo tal, tal casa tal corda”, mas, era muito difícil cara! Era um saco fazer isso toda nota. Aí, eu fui pra partitura, mas, a partitura foi terrível. Aí, quando eu descobri a tablatura, eu ihuuuu... [risadas], vou fazer só isso. Aí, de vez em quando eu passo uma coisa ou outra só pra falar que eu passei, porque a tablatura foi a forma mais fácil. Eu comecei a montar uma apostilinha com eles, escrevo alguma coisa, imprimo faço cópia pra eles. Cada dia eu vou passando uma coisa diferente, os papéis com tablatura é tudo escrito a mão cheio de garrancho, [pois] eu acho mais importante que eles tenham isso do que não tenham nada. Se futuramente for fazer uma apostila, aí sim faz uma ediçãozinha, faço uma coisa mais organizada...

No contexto ao qual a professora esta inserida, com aulas de violão uma vez por semana e com o objetivo de colocar os alunos para tocar o instrumento, é imprescindível a utilização de um sistema de notação simples e que seja, de fato, eficiente na hora da aprendizagem musical, na hora de tocar, fazer música. Assim, a tablatura, que possui esta característica por ser extremamente visual, tornar-se uma linguagem numérica familiar a maioria dos alunos em idade escolar.

Após ter experimentado vários tipos de notações, e optado pela tablatura, que foi uma descoberta posterior, a professora destaca a sua preocupação em continuar aprendendo e se desenvolvendo como professora de música na escola. Ela disse:

Eu fui estudar tablatura agora. Eu não sabia ler tablatura, pra mim foi um desafio porque, ao mesmo tempo, que eu sempre tive contato com a partitura, quando eu fui tentar passar pra eles era muito abstrato [...] Então, botei eles pra ouvir coisas, né? Mas assim, o que eu já tinha planejado não conseguia fazer. Foi [preciso] trazer alguns vídeos de alguns violonistas e algumas orquestras pra eles verem, mas eu não consegui baixar do youtube, cara! Realmente, eu ainda não consegui entender como se baixa. Sempre peço pra Maria Cristina, mas ela também sempre me enrola. Aí, só mostro a música em áudio pra eles. Eu toco pra eles verem, e sempre incentivo eles a verem os outros tocarem. Fora isso, é o único material que eu peguei foi a minha primeira experiência fazendo isso. Eu ainda tô aprendendo muito, sabe!

A aprendizagem da profissão professor de música é construída pela entrevistada no interior do contexto de trabalho, na sala de aula. Embora, atualmente há uma infinidade de recursos tecnológicos para a aprendizagem e ensino de música, a entrevistada ainda prefere se reportar ao seu próprio fazer musical. A imagem é configurada na presença real do professor e aluno em sala de aula. Neste caso, especificamente, quando a professora quer ensinar algo novo, ela toca, e o aluno reproduz o que está vendo e ouvindo. Assim, a figura do professor no processo de ensino e aprendizagem se faz necessária para que o aluno tenha elementos concretos em situações reais de ensino.

5.2.3 O registro das aulas

Apesar da professora não usar recursos tecnológicos para mostrar uma situação de aula pronta, como ocorre no youtube, a professora registra de aula em seu celular. O registro das aulas é um documento que pode ser útil para a avaliação tanto por parte da instituição, como da professora no que foi planejado, registrado e trabalhado de fato. Esses registros acontecem, algumas vezes, no semestre, sendo uma importante ferramenta para ajudar a docente no desenvolvimento das aulas. Isso pode ser verificado no relato da professora:

Eu sempre filmo meus alunos, quando eles já estão tocando alguma coisa eu vou [e filmo]. E, assim, eu devia ter trazido pra você... A primeira aula eu filmei eles tocando, aí, sempre no final eu filmo umas duas três vezes por bimestre, e vou acompanhando o desenvolvimento [deles], mas, é um registro pessoal meu. Aí, teve um, agora, que eu publiquei na página da escola que foi a apresentação final do setor de música.

Estes registros servem, na visão da professora, como uma maneira de acompanhar o desenvolvimento de cada turma, por meio dos registros ela consegue estabelecer parâmetros para o desenvolvimento musical ocorrido no processo de ensino de violão em grupo. Esse desenvolvimento pode ser comparado analisado comparando-se diferentes turmas dando assim, uma visão ampla em relação ao trabalho desenvolvido durante o semestre, que poderá ser também um instrumento de avaliação.

5.2.4 Avaliação

Segundo França, (2010), a música é uma disciplina essencialmente prática. A forma de trabalhar parte da percepção sensorial, envolve corpo e movimento, a *performance* vocal, corporal e instrumental. A exploração criativa dos conteúdos abordados, e compreensão das notações musicais pré-determinadas. Desta forma, mobiliza-se a atitude corporal e psicológica, desenvolve-se a identidade musical e social do aluno e promove-se a

construção de significados individuais e coletivos. A partir do trabalho inicial de sensibilização musical, avança-se em direção à compreensão funcional dos conteúdos e por fim sua sistematização.

Em se tratando de um tipo de ensino que possui características peculiares e específicas, a professora entrevistada enxerga a forma de avaliação da seguinte maneira:

É muito oral, é uma avaliação oral. Tem o registro no boletim, né? Passou, não passou. E, tem a reunião com os pais. Alguns alunos são destaque, a gente leva uma cartinha falando: olha o seu filho é destaque na música, e tal, mas eu não, eu tento falar isso sempre pra todos, que todos estão lindos e maravilhosos, mesmo que não estejam porque eu sei que é difícil, não é fácil, não é fácil de jeito nenhum aprender a tocar violão pra eles. Eles são muito pequenos os dedinhos são... Eu tenho aluno de nove anos. E sei o tanto que é sofrido pra eles, mas o fato deles estarem se esforçando, eu acho muito válido. Aí, toda vez eu falo: olha! Vocês estão lindos, eu tô muito orgulhosa de vocês, e vocês se esforçaram muito. E esse reforço psicológico afetivo eu acho que é a melhor forma de avaliação deles. Alguns eu puxo a orelha, mas puxo mesmo, e falo. Chamo no canto e falo: o que é que tá acontecendo, o que é isso? Às vezes, eu chamo os pais. Aconteceu isso esse fim de semana, de chamar a mãe e falar: olha! O seu filho era ótimo e está horrível, tá horrível. Talvez não seja bom, mas eu falo [...] Ele tá muito fraco. Eu não sei o que está acontecendo, mas ele caiu. No caso, em alguns momentos foram poucos, mas alguns alunos no tinha jeito. Eu não ia dar conta de ensinar porque tinha muita dificuldade, e ficavam muito atrás da turma. Aí, eu falava: você quer tentar outro instrumento? A gente faz essas mudanças dentro do setor, e que foi uma coisa ótima porque eu peguei alunos maravilhosos de violão que estavam no teclado, na flauta, no DJ, e, que no violão ficaram maravilhosos. E outros que no violão estavam horríveis foram para outros [instrumentos] e ficaram ótimos.

A forma de avaliação, quando se trata do aprendizado musical e do desenvolvimento ocorrido no instrumento é, na visão da entrevistada, algo difícil de ser realizada. A visão da professora é, a meu ver, correta. A professora avalia conversando com o aluno, com os pais. Essa avaliação é feita não só pela produção do aluno em sala de aula, mas, também, pelo o que ele não produz. A professora busca nas conversas com alunos, pais e colegas, as possíveis causas que possam estar interferindo na aprendizagem. E, muitas vezes, propõe ao aluno que experimente outros

instrumentos musicais, em oficinas oferecidas por outros professores, para quem sabe, o aluno encontrar maneiras que melhor lhe agrade aprender música.

Acredito, que as palavras de apoio, utilizadas pela professora e a oportunidade de ter experiência com outros instrumentos são válidas bem como a abordagem realizada com os pais, sempre com muito cuidado, valorizando sempre o esforço dos alunos. Isso é construído na relação da professora com seus alunos.

5.2.5 O Relacionamento com os Alunos

Em muitos grupos, o ensino é realizado dentro de uma relação mestre-aprendiz no qual os alunos veem no seu professor um modelo a ser atingido. E, o professor enxerga no aluno o futuro, construindo, assim, o conhecimento. Essa relação, em minha opinião, é muito saudável, e segundo Neder (2012, p.119), "é imprescindível que se perceba que a admiração que o aprendiz dirige aos seus vários modelos de aprendizagem não se volta diretamente às pessoas como entes empíricos, mas aos conhecimentos e competências que dominam".

Pode-se a partir desta relação professor-aluno construir laços em que o conhecimento se torna uma troca construtiva para ambos os lados. Segundo Freire (2005, p.79), "[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

De acordo com Puerari (2011 p.71), "é na relação que se estabelece o vínculo entre professor e aluno". A maior preocupação do professor deve ser conhecer os alunos. Na declaração da entrevistada esse relacionamento ocorre da seguinte forma:

Acho que é boa a nossa relação. Eles são quem tem que falar isso. Eu brigo muito com eles. Eu sou muito sincera, Então, quando eles estão trabalhando bem eu falo que eu vou chorar, que eles vão morrer de pagar mico na apresentação, mas quando eles estão horríveis eu falo que eu vou vomitar... Dá licença que eu vou me matar e volto

quando vocês estiverem tocando direito. Eles acham engraçado, [risos...] Nunca falo com uma carga de raiva, sempre falo de uma forma engraçada, porque eles se sentem com vontade de trabalhar mais. Às vezes, eu tenho que dar uma bronca, porque eu tenho uma turma, por exemplo, na sexta que só tem menina. Cara, elas não param de falar um segundo, e falam muito alto, e eu não consigo produzir com essa turma. Então, em alguns momentos eu tenho que dar esporro mesmo, porque são crianças, né? Mas, estão estudando um instrumento que é super complicado. Se você não der certo norte uma disciplinada, eles não conseguem, e dou um esporro daqueles eles tocam maravilhosamente bem depois [risos]

A forma como Suiá procura estabelecer um vínculo com os alunos é, a meu ver, construtiva. Esta relação onde às cobranças são realizadas de forma a buscar o desenvolvimento do estudante, sem, no entanto, penalizá-los e, de maneira “engraçada”. Isso torna o ambiente dentro de sala de aula leve, o que torna a aula acessível para os alunos. A partir do momento em que os alunos sentem a vontade para trabalhar e progredir no instrumento musical, neste caso, o violão, a professora ganha aliados para desenvolver o seu trabalho em e no grupo.

5.3 O ser professor

A partir dos relatos da professora entrevistada é possível averiguar que a aula de música, busca em seus objetivos, preparar os alunos para enfrentar a vida e atuar na realidade do mundo. Desta forma, esta pesquisa lembra Del-Ben (2001), ao afirmar que,

[...] as professoras não buscam somente desenvolver um conjunto de habilidades musicais específicas, sem que isso leve a alguma transformação ou contribua de algum modo para as formas de pensar, sentir e agir de seus alunos. Não estão preocupadas somente com a formação musical específica dos alunos. (DEL BEN, 2001, p. 240).

Outro importante ponto é o papel da educação dentro do processo de mudança social para assim criar alunos com senso crítico capazes de perceber seu lugar na sociedade, para Neder (2012, p.118), "o professor criativo e em pleno domínio dos conhecimentos, possui competências

necessárias para que sua prática produza identificações". Isso pode ser verificado no relato da entrevistada. Ela disse:

Eu sempre fui muito apaixonada pelos meus alunos, porque a educação é uma área que está na minha família. As gerações, as pessoas que escolheram serem professores [...] Então, é uma escolha pessoal. Não é uma opção, é a minha primeira opção. Eu faço porque acredito, porque eu acho que a música pode transformar. Eu acho que a arte pode transformar independente da área que a criança vai. Ela pode transformar, e pode dar suporte, inclusive intelectual para os alunos irem para outras áreas, sabe! Então, sempre tratei os alunos com muito amor. Claro que não quer dizer que eu vou abraçar e beijar todo mundo, falar que é lindo. Brigo muito, mas acho que esse limite é fundamental pra eles se desenvolverem. Se eles não tiverem essa noção, do que para aquele lado tá errado, eles não vão para o lado certo. E, o professor está ali para dar essa noção. Cara! Eu conheço muito picareta na escola, muito. Não nessa escola, mas, como eu já rodei muitas escolas, é muito fácil você ver as pessoas fingindo que estão dando aulas, e não estão nem aí pra eles. Saber se eles estão aprendendo ou não, sabe! Então, eu sofro demais com isso. Sofro muito com isso. É muito difícil ver que eles esperam isso do professor, e ver um professor que não tá nem aí pra eles. [...] Eles já estão acostumados a serem tratados assim. Então, quando eles veem um professor que briga e que fala toca direito de novo, é chato! É chatíssimo, mas quando eles começam a tocar eu falo: tá lindo! Conseguiram! Existe essa realização pessoal deles, sabe!

A posição adotada pela docente demonstra que o ser professor, no caso dela foi uma opção de vida, ela se identifica com a profissão e tem uma visão muito bem definida sobre qual o seu papel como professora, sua importância e seu objetivo na formação de cada um dos seus alunos. O meu entendimento, é importante ressaltar que a professora tem consciência de que o aluno também espera algo de um professor, quando se trata de crianças em formação estas expectativas ficam ainda mais evidentes, influenciando, assim, no desenvolvimento do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como o ensino de violão em grupo está organizado nas aulas da professora Suiá Tavares da Escola Parque 210/211N. O foco esteve centrado em refletir sobre os conteúdos e estratégias, objetivos e finalidades do ensino de violão em grupo; as bases que sustentam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de violão nesse contexto; e as estratégias utilizadas pela professora para realizar suas práticas de ensino do instrumento. Como objetivos específicos procurei: averiguar como acontece este ensino no dia a dia da sala de aula; compreender como a professora define o que será trabalhado em sala de aula; entender como os objetivos são estabelecidos; analisar como se dá a relação com os alunos e como isso influencia no seu trabalho; verificar quais sistemas de notação musical são utilizados.

A abordagem metodológica adotada foi o estudo de caso. A unidade de caso estudado foi o de uma professora de música que atua com o ensino de violão em grupo na Escola Parque 210/211N. Os resultados dessa pesquisa apontaram para a existência de problemas em relação à formação de professores já que, muitos estão dando aula de música sem terem o curso de licenciatura em música. Porém, neste caso específico a formação musical obtida por meio da família, da Escola de Música de Brasília e de um professor particular garantem à docente embasamento teórico e prático para a realização de suas aulas de música no espaço escolar. Para a professora, “o mais importante é fazer música na sala de aula”. Vimos por meio da visão da docente que, mesmo com um acorde é possível fazer música. Insistir nas dificuldades técnicas é perigoso e pode até mesmo ser capaz de frustrar o aluno, além de gastar o tempo da aula. Assim, o mais importante é otimizar o tempo e tornar o que foi planejado algo possível de ser executado pela turma de alunos. Desta forma, o objetivo da aula deve estar em consonância com o objetivo do aluno que é fazer música na sala de aula.

Vimos que o objetivo principal das suas aulas é o de tocar o instrumento musical, de forma que exista sentido na prática que esta sendo realizada pelos alunos. Destacou-se também, a sua constante busca em dar autonomia aos alunos e em desenvolver junto com a prática do instrumento outras habilidades relacionadas ao fazer musical.

O planejamento no contexto da docente estudada ocorre no dia a dia, dentro das aulas e por meio de experimentação, que mais tarde são avaliados quanto a sua eficiência. É necessário mais uma vez destacar a sua postura interacionista que busca atribuir funções diferentes aos alunos. A professora cria arranjos conforme a capacidade de cada turma tornando, assim, o planejamento relacionado com os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula.

A profissão de professor tem se tornado cada vez mais dinâmica. Hoje em dia temos cada dia mais tecnologia a disposição para ser utilizada em sala de aula, essa tecnologia pode ser utilizada de diferentes maneiras cabe assim a cada docente ver como ela pode ser utilizada dentro do procedimento metodológico adotado.

Vimos também, que os registros em audiovisual tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do aluno. Por meio dos registros é possível estabelecer parâmetros para o desenvolvimento ocorrido no ensino e aprendizagem de violão em grupo. Este desenvolvimento pode ser analisado comparando-se diferentes turmas dando assim, uma visão ampla em relação ao trabalho desenvolvido durante o semestre. A avaliação, quando se trata do aprendizado de música e do desenvolvimento ocorrido no instrumento é algo difícil de ser realizada, a abordagem utilizada pela docente valoriza sempre o esforço dos alunos.

Estabelecer um vínculo com os alunos em que as cobranças são realizadas de forma a buscar o desenvolvimento do estudante, sem penalizá-los e de maneira “engraçada”, tornam o ambiente dentro de sala de aula leve e torna a professora acessível para todos os alunos. A partir do momento que os alunos sentem vontade de trabalhar e progredir no aprendizado do instrumento a professora ganha aliados para desenvolver o seu trabalho. Ter alunos como aliados, significa dizer que o ensino é colaborativo, no qual todos se ajudam para que o ensino e a aprendizagem ocorra no e em grupo.

Vimos que o ser professor é uma opção de vida. Para a professora é necessário se identificar com a profissão e ter uma visão muito bem definida sobre qual o seu papel como professor, sua importância e seu objetivo na formação de cada um dos seus alunos. O professor precisa ter consciência de que o aluno também espera algo de um professor, e quando se trata de crianças em formação estas expectativas ficam ainda mais evidentes influenciando no desenvolvimento do aluno.

O trabalho procurou contribuir com o ensino de violão em grupo, uma área que ainda necessita ser mais explorada nos seus aspectos metodológicos. Para tanto, a visão do professor que se encontra em tal contexto necessita ser investigada a fim de buscar metodologias de ensino, materiais didáticos e formas de ensinar adequadas ao contexto em que o professor está inserido. É necessário para isso investigar pontos que não foram abordados nesta pesquisa como; o material didático apropriado para cada contexto; o tipo de notação musical mais eficiente; o repertório mais adequado; a forma de avaliar os alunos; como trabalhar motivação em aulas de instrumento em grupo e elaboração de arranjos para ensino de violão em grupo.

Um dos aspectos que mais me chama a atenção nesta forma de ensinar é, como organizar uma boa aula capaz de atingir a todos os alunos de forma homogênea proporcionando uma boa interação professor-aluno e que seja construtiva para ambos os lados. Vimos que problemas aparecem nas aulas coletivas de violão, dentre eles, a falta de atenção dos alunos e dificuldade para assimilar a matéria já que, neste tipo de situação encontram-se alunos com diferentes níveis técnicos que aprendem em velocidades diferentes.

Tornar-se um professor, independente de qual corrente de pensamento ou metodologia utilizada, é, a meu ver, um desafio diário. Ao realizar essa pesquisa, e reportando-me aos estágios desenvolvidos na escola, durante a minha graduação me deparei com situações novas e, muitas vezes, adversas que me fizeram refletir a respeito do que é realmente importante durante a formação de um estudante universitário que mais tarde se tornará um professor de música.

Hoje tenho uma visão diferente a respeito da importância do ensino e como este pode ser o diferencial na vida do estudante. Cursando o meu 9º semestre entendo que independe da linha abordada pelo professor, sendo este ambientalista ou interacionista, o professor capaz de realizar um bom trabalho em sala de aula é aquele que desempenha bem diversas funções. É um professor capaz de planejar e executar boas aulas, mas, principalmente, que tenha uma mente aberta, para ser capaz de mudar a aula se, assim, for preciso.

Com base nos resultados desta pesquisa, e nos autores que me acompanharam para entender as informações da professora Suiá Tavares, a minha concepção é que o professor de música necessita ter um bom relacionamento com os estudantes e, assim, construir o conhecimento junto com eles. Levar em consideração o conhecimento prévio dos seus alunos e, por que não, aprender com eles. Para tanto, o professor deve estar sempre aberto a inserir novos elementos, sejam musicais ou não, mas que possam enriquecer a sua aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, D.V. A construção da educação musical escolar no DF: XXI congresso nacional da ABEM. Pirenópolis GO, 2013. Pirenópolis. *Anais... ABEM 2013*.

ABREU, D. V. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese (Doutorado em Música)*. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

ALMEIDA, José. Coelho. O ensino coletivo de instrumentos musicais: Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais. Um relato. I ENECIM. Goiânia GO, 2004. Goiânia. *Anais... I ENECIM 2004*

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZZETTO, Adriana Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens de uma orquestra. *Tese (Doutorado em Música)*. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2012.

_____. O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. *Dissertação (Mestrado em Música)*. 148 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.

CASTRO, G.G.S. *Música, juventude e tecnologia: novas práticas de consume na cibercultura*. Logos UERJ, 2007

CHARVEL. *História das disciplinas escolares*. Teoria da Educação, 1990.

CRUVINEL, Flavia Maria. Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social, Vol.1. Goiânia: *Dissertação de Mestrado - Escola de Música e Artes Cênicas*, Universidade Federal de Goiás, 2003, 217p.

CRUVINEL, Flavia. Maria. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. I ENECIM. Goiânia GO, 2004. Goiânia. *Anais... I ENECIM 2004*

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2, n. 1, p. 110-134, mar. 2009.

DEL-BEN, L. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Revista Hodie*, 2005, v. 5, n. 2. Disponível em: <http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Luciana%20Del.pdf> Acesso em: 10mar. 2011.

DEL BEN, L. Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. *Tese* (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DIAS, Leila M. M. Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: dois estudos de caso. *Tese* (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

DIGNEFFE, Françoise e BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva 1997.

FARIA FILHO, L. M. de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 94-106, set. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra 2005.

FREIRE, P. 1921-1997. *Educação e Mudança*/ Paulo Freire; Prefacio Moacir Gadotti; Tradução Lilian Lopes Martin. 34. ed rev. e atual.- São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação* 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008

GALILEA, Carlos. Violão Ibérico / Carlos Galilea.- Rio de Janeiro: Trem Mineiro Produções Artísticas, 2012.

GARCIA, M. R. Processo de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento, *Revista da Abem*, Londrina, v.19, n.25, 53-62, jan.jun 2011.

GADOTTI, M. Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos, *Cadernos de EJA*, São Paulo: IPF, 1999.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GOMES, C. H. S. Educação musical na família: as logicas do invisível. *Tese*

(Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

GREEN, L. Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy (Aldershot, UK, and Burlington VT: Ashgate)

GURGEL, V. Práticas de professores de violão em escolas públicas de Brasília. UNB, *Anais...* DO II SIMPOM 2012

HENTSCHKE, L. e DEL-BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. (Org. HENTSCHKE, L. e DEL-BEN, L.). São Paulo: Moderna, 2003.

HIGINO, U. Palestra na aula de *Projeto de Estágio*. Universidade de Brasília em 07/01/ 2013

HIRSCH, I. B. Música nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007. *Dissertação* (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

HUMMES, J. M. As funções da música sob a ótica das direções escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2004. *Dissertação* (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MILLS, J. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da Abem*, n.18 p. 7-14 out. 2007.

MANZINI, E.J. *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros*. in: seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, n. 91, p. 485-507, mai/ago. 2005.

NEDER, A. “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da Abem*, n. 27 p.117-130 jun. 2012.

NÓVOA, ANTONIO. *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA, Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade1649-013 Lisboa | Portuga 2009

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo. Monografia (Graduação em Música)–Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2000.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 77-85, set. 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: *um processo sócio-histórico*. 4ª edição. São Paulo; Scipione, 1993.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7. p, 7-19, set. 2002.

PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os bambas da orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2004.

PUERARI, M. Ensinar Música na Escola Básica: Um estudo de caso sobre o processo da escolarização da música na perspectiva de uma professora. *Dissertação* (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

RÊGO, T. M. S. . Práticas musicais no dia-a-dia: seus significados para os jovens estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus Monte Castelo. 2012. *Anais... XII Encontro Regional da ABEM Centro Oeste*

SCHAFER, R. Murray. *Afinação do Mundo: Uma exploração pioneira pela historia passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*/ R. Murray Schafer; tradução Marisa Trench Fonterrada. – 2.ed. – São Paulo; Editora Unesp, 2011.

SKINNER, B.F. *Contingências do reforço: uma análise teórica*. São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Coleção "Os Pensadores")

SKINNER, B.F. (1978). Are we free to i lave a future? Em B.F. Skinner. *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Publicação original em 1973.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU, 1968/1972.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA

ABEM, X, out. 2001, Uberlândia, *Anais...*, 2001. p. 85-92.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna, 2003.

TABORDA, Marcia. *Violão e identidade nacional*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA BARRETO, M. S. Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes. 2008. *Monografia* de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. Texto apresentado no *I Seminário da AAPG*, 2007.

TOURINHO, CRISTINA. Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa. II ENECIM. Goiânia GO, 2006. Goiânia. *Anais...* II ENECIM 2006

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. I ENECIM. Goiânia GO, 2004. Goiânia. *Anais...* I ENECIM 2004.

TOURINHO, Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. *Dissertação* (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia. 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*/ Robert K. Yin; Trad Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VALSECCHI, Nurimar (Coordenadora Artístico-Pedagógica). *Projeto Guri*. In: I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. 2004, Goiás. *Anais...* p. 49-50 .1 CD-ROM.

ZANON, Fábio. *O violão no Brasil depois de Villa-Lobos*. Artigo publicado no fórum de violão erudito em Maio de 2006. Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista12-mat12.pdf> .Acesso em: 23 nov. 2013.

ANEXOS

ANEXO I - Documento de Autorização para entrevistas.

ANEXO II - Roteiro da Entrevista.

ANEXO I - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____, portadora da identidade de nº _____, residente e domiciliada em Brasília/DF, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Eudes de Carvalho Braga, brasileiro, portador da identidade nº 2004694, SSP/DF, residente e domiciliado na QS 12, Conjunto 5B, Casa 08, Riacho Fundo 1, CEP 71825-215, Brasília/DF, estudante do Programa de Graduação em Música da Universidade Federal de Brasília, que pesquisa a educação básica como campo de atuação para professores de música, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/____, na cidade de Brasília/DF, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacofonias de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), DVD (“digital vídeo disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília/DF ____/____/____

Nome do entrevistado

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista semiestruturada

1. Idade;
2. Formação;
3. Tempo de experiência profissional;
4. Escolas em que atua e atuou;
5. Turmas em que ministra aula;
6. Quais foram essas experiências? (Você teve aula de música na escola de Educação básica? Você estudou em escola específica de música?).
7. Conte-me um pouco dessa sua trajetória.
8. Que instrumentos você tocou?
9. Por quanto tempo você estudou?
10. Você tem uma história que começou em escola de música mas o seu curso de graduação é em outra área. Como foi ir para a escola de educação básica?
11. Fale-me sobre o que você acha importante e porque é importante essa metodologia de ensino de violão em grupo?
12. Além de ser uma tradição na EP oferecer oficinas de instrumento, gostaria de saber como você chegou a essa definição do que é importante?
13. Dessas “coisas” importantes, como você decide o que vai fazer em sala de aula?

Aula de música na escola

14. Fale sobre o ensino de música na escola que trabalha.
15. Como você seleciona o que vai ensinar nas aulas de música?
16. Como você decide quais os conteúdos?
17. Como você decide quais os objetivos e as finalidades da aula de música?
18. Como você define as estratégias de ensino que são utilizadas em suas aulas?
19. Fale sobre os materiais de apoio que você utiliza em suas aulas (materiais didáticos ou outros tipos de materiais)?
20. Na escola, há alguma orientação para o desenvolvimento das aulas de música? (Se positiva) – Conte-me como são essas orientações.

Registro das aulas

21. Você faz algum tipo de relatório ou registro das suas aulas?
22. Como são feitos esses registros?
23. Com que frequência você faz isso?
24. Como funciona a escola?

Avaliação

25. A escola tem orientações quanto à avaliação?
26. Quais são essas orientações? (A escola tem PPP?).

Relação professor-aluno

27. Como você vê o comportamento da turma?

28. Como é sua relação com os alunos?

29. Como você observa o aprendizado durante suas aulas?